



Læring i praksisfellesskaper

- Kjernegruppedlemmers læring av Appreciative Inquiry

Evt. illustrasjon/bilde

(NB! Oppgi evt. kilde til illustrasjon/bilde p.g.a. opphavsrett)

Høgskolen i Vestfold

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Masteroppgave

Tverrfaglig master i samfunnsvitenskap

Kandidatens navn: *Hege Tveisme Amundsen*

September 2012

FORORD

Når jeg ser tilbake på prosessen med å skrive denne masteroppgaven er det første som slår meg at det har vært en lang, og tidvis tung, men utrolig lærerik prosess. Når jeg nå er ved veis ende vil jeg karakterisere denne prosessen som en runddans mellom funn, analyse, fortolking, forståelse og ny innsikt, godt blandet med motivasjon, motløshet, iherdig jobbing og oppgittethet – og en erfaring jeg ikke ville vært foruten,

Jeg vil benytte denne anledningen til å takke de personene som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne oppgaven. Først vil jeg takke min samboer Pål Jørgen for hans tålmodighet og sjenerøsitet i denne lange og krevende prosessen. Jeg vil også takke min veileder Are Branstad, for konstruktive tilbakemeldinger, og beroligende og oppmuntrende ord. Til sist og ikke minst en stor takk til Vidar Bugge-Hansen for hans utrolige åpenhet og hjelpsomhet. Han har vært den som har muliggjort hele oppgaven, den kunne ikke vært gjort uten hans hjelp.

Sammendrag

Jeg valgte å utføre kvalitative intervjuer av ti kjernegruppemedlemmer i tre skoler for å få en dypere forståelse for hva som påvirker deres læring av den verdiorienterte aksjonsforskningsmetodikken Appreciative Inquiry. Problemstillingen lyder:

- Bidrar AI- opplæringen til kjernegruppemedlemmene sin læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

Problemstillingen tar utgangspunkt i hva som påvirker at kjernegruppemedlemmer lærer, og dermed tar i bruk, ulike AI-verktøy som tilnærming i skoleutviklingsarbeid. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke hvilke faktorer i opplæringen, praktiseringen, gruppeprosessene og veiledingen kjernegruppemedlemmene selv anser at påvirker deres læringsprosess og på hvilken måte disse påvirker læringen.

Det ser ut til at kjernegruppemedlemmenes læring av i hovedsak påvirkes av muligheten for øving i et godt læringsmiljø med veiledning av en kompetent person. Til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å bruke et sosiokulturelt perspektiv på læring, nærmere bestemt Lave og Wengers teori om situert læring som teoretisk rammeverk. Teorien beskriver læring som en prosess som oppstår i relasjonene mellom medlemmer i praksisfellesskaper. Derfor er læringen avhengig av deltakelsen i disse. Funnene synes å kunne sammenholdes med Lave og Wengers situerte læringsteori i stor grad. Det ser ut til at kjernegruppene legger til rette for legitim perifer deltakelse i meningsforhandlingene i kjernegruppa. AI som metodikk fordrer aktiv deltakelse fra alle medlemmene, noe som også kan fremme læring.

Målet med kjernegruppene er at medlemmene skal lære seg AI og bruke dette som tilnærming når de jobber med skoleutvikling. Gjennom sin aktive bruk, AI bidrag i møter, samt positive innstilling skal de inspirere og være foregangsfigurer på sin arbeidsplass slik at tilnærmingmåten spres ut i organisasjonen. Gjennom den verdiorienterte tilnærmingmåten til endring og utvikling AI er, skal en lærende skole skapes. Gjennom å bruke Lave og Wengers teori anser jeg at denne oppgaven belyser noen av de faktorene som er med å påvirke kjernegruppemedlemmers læring på en god måte, og gir innsikter i de læringsprosessene som foregår i kjernegruppene. Det er etter mitt syn nyttig i forhold til at skoler i dag er under et konstant press om å endre og utvikle.

Innhold	Side
Forord	
Sammendrag	
Innhold	
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Presentasjon av Appreciative Inquiry og kjernegrupper	4
1.3 Klargjøring av sentrale begreper	6
1.4 Avgrensing av oppgaven	8
1.5 Formål og begrunning av tema og problemstilling	10
1.6 Oppgavens oppbygging	11
2.0 Metode	12
2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	12
2.2 Utvelgelse av informanter	13
2.3 Intervjuguide og intervjuer	13
2.4 Transkribering	15
2.5 Etikk	15
2.6 Analyse	16
2.7 Vurdering av oppgavens kvalitet	17
3.0 Teori	20
3.1 Kognitive og konstruktivistiske grunnforutsetninger	20
3.2 Ulike læringsperspektiver	21
3.2.1 Kognitive perspektiver	21
3.2.2 Konstruktivismen (Psykologisk)	22
3.2.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv	23
3.3 Lave og Wengers situerte læringsteori	24
3.3.1 Praksisfellesskap	25
3.3.2 Teoriens begreper	28
3.3.3 Læring som legitim perifer deltakelse	31
3.3.4 Kritikk av situert læringsteori	33
3.4 Organisasjonslæring	34
3.4.1 Litteraturen på organisasjonslæringsfeltet	35
3.4.2 Diskusjon	39
4.0 Empiri	43

4.1 AI opplæringen	44
4.1.1 AI opplæringens betydning for læring	45
4.1.2 Faglige oppdateringers betydning for læring	46
4.1.3 Oppsummering	48
4.2 Gruppeprosesser	49
4.2.1 Støtte	49
4.2.2 Irrelevante temaer	51
4.2.3 Oppsummering	53
4.3 Praktisering	54
4.3.1 Betydningen av praktisering	55
4.3.2 Øving gjennom å delta i AI prosesser	55
4.3.3 Øving gjennom å lede AI prosesser	57
4.3.4 Oppsummering	58
4.4 Veileding	59
4.4.1 Veileder som pådriver	60
4.4.2 Faglig veileding	63
4.4.3 Oppsummering	64
5.0 Drøfting av resultater	66
5.1 Drøfting AI opplæringen	66
5.2 Drøfting gruppeprosesser	68
5.3 Drøfting praktisering	70
5.4 Drøfting veileding	73
6.0 Oppsummering og konklusjon	76

Litteraturliste

Vedlegg

Vedlegg 1: Henvendelse om medvirkning til masteroppgave

Vedlegg 2: Intervjuguide

1.0 Innledning

Et grunnleggende trekk ved organisasjoner og omgivelser er at de er i stadig endring som en følge av teknologisk utvikling og globalisering. Det fører til et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn der både private og offentlige organisasjoner må forholde seg til stadige endringer i konkurransevilkår og krav (Arbo and Gammelsæther 2004; Hennestad, Revang et al. 2006; Hauger, Højland et al. 2008; Jacobsen 2008). Organisasjoners omstillingsevne blir derfor avgjørende. Ledelsesguruen Thomas J. Peters går så langt som å si at organisasjoner i dag må *"endre seg, eller dø"* (Peters 1997).

For å forsterke organisasjoners endringsevne, og gjennom det konkurransefortrinn, er det viktig å øke forståelsen for læring, kunnskap og utvikling da disse elementene anses å kunne fremme organisatorisk effektivitet i dagens kunnskapssamfunn. Fra at læring tradisjonelt har vært psykologien og pedagogikkens domene har antagelsen at læring er effektivitets økende ført til en stigende interesse for forståelsen for læring, som igjen har økt forskningsintensiteten rundt læring i organisasjoner (Easterby-Smith and Lyles 2003; Døving, Tobiassen et al. 2007). Organisasjonslæring er i dag et av de raskest voksende emnene innen strategi- og organisasjonsfagene (Døving, Tobiassen et al. 2007), og utgjør en distinkt del av organisasjonsteorien som forskningsfelt (Easterby-Smith and Lyles 2003).

I litteraturen belyses viktigheten av å arbeide kontinuerlig og langsiktig for å opprettholde læringen i organisasjonen (Argyris 1998; Senge 1999; Hagedorn-Rasmussen 2003; Kaufmann and Kaufmann 2003; Whitney and Trosten-Bloom 2003; Hauger, Højland et al. 2008; Jacobsen 2008). Selv om dette tradisjonelt er et ledelsesanliggende, brukes i mange tilfeller i tillegg spesielt oppnevnte prosjektgrupper, også kalt kjernegrupper, bestående av ansatte fra ulike nivåer i organisasjonen til dette arbeidet. Tanken er at disse skal underlette opprettholdelsen av en kultur preget av læring ved at de lærer spesielt opp i det organisasjonsutviklingstiltaket organisasjonen har valgt å implementere (Senge 1996; Argyris 1998).

Temaet i denne oppgaven er læring i organisasjoner og oppgavens studieobjekt er medlemmer i slike prosjektgrupper (heretter kjernegruppe og kjernegruppemedlemmer) i noen utvalgte skoler i en kommune i østlandsområdet. En kjernegruppe er i denne sammenhengen en gruppe bestående av ulike ansatte ved skolen som arbeider med skoleutvikling for å skape en lærende skole. I dette arbeidet skal de bruke den styrkeorienterte prosessledelsesmetodikken Appreciative Inquiry som tilnærming. Appreciative Inquiry (heretter AI) skal fremme læring og utvikling og anses å være effektivt for å skape og opprettholde en lærende og utviklingspreget kultur (Hauger 2011). Ved siden av å jobbe med skoleutvikling, er kjernegruppemedlemmenes oppgave å være pådrivere og foregangsfigurer i AI-arbeidet på sin arbeidsplass. I kommunen er det også ansatt en prosjektleder sentralt som leder og

koordinerer dette arbeidet. Jeg vil komme nærmere inn på kjernegruppene og AI i underkapittel 1.2 i denne innledningen.

1.1 Problemstilling

Jeg interesserer meg for endringer i organisasjoner og spesielt AI som tilnæringsmetodikk i dette. Derfor bestemte jeg meg for å undersøke AI og implementering av AI nærmere. Den aktuelle kommunen har vedtatt at AI skal brukes i utviklingsarbeid i samtlige skoler. Det er først og fremst kjernegruppemedlemmene som skal lære seg AI slik at de kan bruke det aktivt i sin jobb, og på den måten spre tilnæringsmetodikken til personalet i sin skole. For at medlemmene i kjernegruppa skal kunne bruke AI må de først lære seg metodikken. Busch forteller at et hovedproblem innen organisasjoner er at opplæringer og kunnskaper ikke omsettes til bruk (Busch 1994). Jeg finner det derfor interessant å se på hva som påvirker kjernegruppemedlemmenes læring av AI. Det leder til en overordnet problemstilling:

- Hva påvirker kjernegruppemedlemmers læring av AI?

For å finne ut av dette har jeg tatt utgangspunkt i de handlende aktørene (Everett and Furseth 2004) som i dette tilfellet er kjernegruppemedlemmene. Jeg har laget fire forskningsspørsmål som skal være med på å besvare problemstillingen:

- Bidrar AI- opplæringen til kjernegruppemedlemmene sin læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

- Bidrar prosessene i kjernegruppa til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

- Bidrar praktiseringen til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

- Bidrar veiledingen til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

Problemstillingen tar utgangspunkt i hva som påvirker at kjernegruppede medlemmer lærer, og dermed tar i bruk, ulike AI-verktøy som tilnærming i skoleutviklingsarbeid. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke hvilke faktorer i opplæringen, praktiseringen, gruppeprosessene og veiledingen kjernegruppede medlemmene selv anser at påvirker deres læringsprosess og på hvilken måte disse påvirker læringen.

Til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å bruke et sosiokulturelt perspektiv på læring, nærmere bestemt Lave og Wengers teori om situert læring (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998; Lave and Wenger 2000; Lave and Wenger 2003; Wenger 2006), som teoretisk rammeverk. Teorien beskriver læring som en prosess som oppstår i relasjonene mellom medlemmer i praksisfellesskaper. Derfor er læringen avhengig av deltakelsen i disse. Forutsetningen for å lære er at nye medlemmer får mulighet til en legitim og perifer deltakelse i praksisfellesskapet slik at de kan få en innsikt i, og lære om, fellesskapets praksis. Denne innsikten og læringen om den lokale praksis er nødvendig for å kunne ta i bruk kunnskaper slik at det blir læring.

Praksis er oppstått gjennom en gjensidig meningsforhandling mellom medlemmene over tid, og er den ”måten ting gjøres på” i fellesskapet. Den nye trenger en forståelse og innsikt i denne ”måten” for å kunne ta i bruk kunnskaper, eller lære. Kunnskapen er således situert i praksisfellesskapet, og nødvendiggjør deltakelse for å skape læring. Gjennom legitim perifer deltakelse får den nye innsikt i praksis og kan gradvis bevege seg i en innovergående læringsbane, fra en legitim perifer deltakelse mot en full deltakelse i praksisfellesskapet. Parallelt med denne prosessen foregår en identitetsskappingsprosess der medlemmet gradvis skaper en identitet i relasjon til gruppa (Wenger 1998). Jeg mener at den situerte teorien kan kaste lys over interessante aspekter ved kjernegruppede medlemmers læringsprosess. En grundig presentasjon og diskusjon av den situerte teorien samt ulike læringsperspektiver kommer jeg tilbake til i teorikapitlet, kapittel 3.

Mitt anliggende er som nevnt å undersøke voksnes læring i organisasjoner og det vil da være nyttig å bruke en teori som ser på den ikke-skolastiske læringen. Lave og Wengers teori ble utviklet som følge av flere studier av læring i svært ulike lærings situasjoner utenfor skolen (Lave & Wenger 2003), og dreier seg derfor om den type praksislæring jeg ser på i undersøkelsen. Samtidig understreker forfatterne at læring forekommer overalt og er en viktig del av all menneskelig aktivitet. Med en så vid forståelse av læring, blir teorien deres særlig anvendelig for min oppgave fordi jeg ønsker å utvikle en dypere forståelse for de sosiale aspektene av den læringsprosessen kjernegruppede medlemmer i en organisasjon går igjennom når de skal lære seg AI.

Før jeg går videre til å avgrense oppgaven samt begrunne problemstilling og tema vil jeg presentere AI og kjernegrupper samt klargjøre de sentrale begrepene i problemstillingen.

1.2 Presentasjon av Appreciative Inquiry og kjernegrupper

Både private og offentlige organisasjoner påvirkes av de stadige endringene i samfunnet (Jacobsen 2008), og det gjelder også skolen. I Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004) trekkes utvikling av skolen som en lærende organisasjon frem som sentralt, for å skape vilkår for endring og læring i skolen. En av måtene å skape en lærende organisasjon på er gjennom å implementere AI som tilnæringsmetodikk til utvikling og læring. AI er en form for anerkjennende prosessledelse og anses som en egen retning innen aksjonsforskningstradisjonen. Målsettingen er å utvikle organisasjonens læringsevne gjennom anerkjennende forespørsler (Hauger, Højland et al. 2008).

AI står som nevnt for appreciative inquiry. Appreciative betyr i følge Granum anerkjennende, og inquiry betyr forespørsel (Granum 2011). AI er en teori, en tankemåte og et paradigme (Cooperrider 2008) med røtter i sosialkonstruksjonismen. Samtlige medlemmer inviteres til å aksjonsforske for å finne hva som gjør at organisasjonen fungerer på sitt beste (Hauger, Højland et al. 2008). Som aksjonsforskningsmetodikk er AI en prosess som består av 5 faser. Den første er *definisjonsfasen* (1), og innebærer at alle involverte skal bli enige om formålet med utviklingsarbeidet. I startfasen av en AI implementering kan det være å bestemme en visjon for skolen, mens når AI er mer etablert kan det innebære for eksempel å bestemme en målsetting for et fagområde eller hvor mye man ønsker å øve på AI over en periode. Den neste fasen er *undersøkelsesfasen* (2). Her skal man finne frem til de gode eksemplene som skal tas med over til *drømmefasen* (3), som er den tredje fasen i AI prosessen. Basert på tidligere suksesser skal deltakerne utarbeide en fremtidsvisjon eller drøm for hvordan de ønsker at det skal bli. Den fjerde fasen – designfasen (4) – skal mer konkrete løsninger for hvilke endringer som må til for å nå visjonen utarbeides. Det legges vekt på hvilke endringer som må til i organisatoriske strukturer og systemer, samt sosiale relasjoner. Den siste fasen er *realiseringsfasen* (5). Her skal deltakerne komme frem til hvilke tiltak de må iverksette for å realisere visjonen.

For å implementere og opprettholde AI i organisasjonen dannes gjerne spesielt oppnevnte prosjektgrupper, eller kjernegrupper som de kalles, aktivt i dette arbeidet. Formålet med kjernegrupper er at de skal skape legitimitet, spre og opprettholde læringen på sin arbeidsplass (Senge, Leiner et al. 1999). De fungerer således som en type interne endringsledere selv om de i utgangspunktet ikke har noe formelt mandat.

Det er opprettet en kjernegruppe per skole i den aktuelle kommunen. Det er ca. 7 medlemmer i hver gruppe, men det avhenger av størrelsen på skolen og hvor mange fra hver avdeling som er med. Kjernegruppene har typisk med respektive rektor og inspektører, og noen har med minst en til fra hver

avdeling. Andre har representanter fra spesielle utviklingsområder¹. I kommunen er det prosjektlederen sentralt og kjernegruppene lokalt som står for opprettholdelsesarbeidet med AI og øvrig skoleutvikling. I følge kommunens prosjektleder er målsettingen med kjernegruppene at medlemmene skal bidra i å lede noen møter om AI og delta på regelmessige kjernegruppemøter. De oppfordres til å prøve ut nye ideer rundt AI i sin skole samt å bidra når det gjelder innhold og form i utviklingsprosjekter. For øvrig forventes det at de er positive til AI, og til endring, læring og utvikling. Deres oppgave er således å være foregangsfigurer i AI-arbeidet på sin arbeidsplass og i sin avdeling.

I AI finnes det en ”verktøykasse” med ulike typer verktøy eller redskaper som kan brukes til ulike typer utviklingsarbeid. Disse AI- verktøyene brukes til å lede AI prosesser og fungerer som en mal for å sikre at de fem fasene og en verdiorientert tilnærming brukes i utviklingsarbeidet. Det kan være gjennom å lede en klasse, en elev, personalet i en avdeling eller hele personalet i et utviklingsarbeid. Målet er at kjernegruppemedlemmene skal bruke redskapene i sitt utviklingsarbeid i avdelingen og/eller i klassen. For å lykkes med det får kjernegruppemedlemmene i utgangspunktet en grunnopplæring i AI. Der går de igjennom teorigrunnlaget for AI og noen verktøy². Det settes også av tid for å øve. Den videre læringen av AI fortsetter etter dette hovedsakelig gjennom at medlemmene får øve seg i kjernegruppemøtene, og i noen tilfeller også ved at det brukes AI tilnærming i fellesforumer. De får også jevnlig faglige oppdateringer i form av kurser og seminarer. Bortsett fra kjernegruppemøtene ca. hver 6-7 uke forteller informantene meg at det ikke allokeres noen ekstra tid til å øve seg på AI. Lærere og inspektører har spesiell utviklingstid, og her kan de legge inn ”AI- tid” om de ønsker. Assistentene har ikke denne muligheten ettersom de ikke har utviklingstid.

I verktøykassa finnes verktøy som styrketreet, verdisirkelen, veikart, vindmølle og gullegget. Disse brukes blant annet til å lage strategier, skape visjoner og komme fram til felles verdier. De bruker også aktivt IGP som en måte å strukturere diskusjonene i utviklingsarbeidet på og for å sikre bred medvirkning fra alle. IGP står for ”individ”, ”gruppe”, ”plenum”. Når de ulike fasene i AI prosessen går gjennom, reflekterer først det enkelte medlemmet, så reflekteres og diskuteres det i mindre grupper og til slutt presenteres gruppas produkt i en større gruppe. Et av målene med medlemskapet i gruppa er at de gradvis skal lære seg ytterligere verktøy ettersom de mestrer. Dette innebærer at læringsprosessen i AI ofte er lang. Noen av informantene har lært, og bruker flere forskjellige AI verktøy og en generell verdiorientert tilnærming i alle situasjoner i jobben. De fleste av informantene er allikevel en del kortere i læringsprosessen.

1 For presentasjon av kjernegruppene, se kapittel 4.0, Empiri.

2 Ledere, dvs. rektorer har gjerne fått et tre dagers kurs i AI.

1.3 Klargjøring av sentrale begreper

Problemstillingen i denne oppgaven er ”Hva påvirker kjernegruppemedlemmers læring av AI?”, og forskningsspørsmålene søker å ta rede på hva i AI- opplæringen, praktiseringen, gruppeprosessene og veiledingen kjernegruppemedlemmer anser at påvirker deres læring. Johannessen, Tufte et al. (2007) forteller at innen forskning er det vanlig å definere nøkkelbegreper for å avklare hva man mener med de begrepene man bruker (Johannessen, Tufte et al. 2007). Tidligere i dette kapittelet har jeg forklart hva jeg mener med kjernegrupper og kjernegruppemedlemmer. Under vil jeg å avklare hva jeg mener med begrepene AI- opplæringen, praktisering, gruppeprosesser og veileding. Læringsbegrepet redegjøres for i detalj i teorikapittel 4.XX, Lave og Wengers situerte læringsteori.

AI opplæringen

Det første forskningsspørsmålet i problemstillingen omhandler AI opplæringen. For å klarlegge hva jeg mener med AI opplæringen er det nyttig å dele opp AI og opplæring i to ord. Tidligere har jeg fortalt om hva AI er. Bokmålsordboka gir en god definisjon på hva jeg mener med opplæring i denne sammenheng. Opplæring beskrives som ”*det å lære opp; undervisning, utdanning få o- i noe / skriftlig o-*” (Bokmålsordboka 2011). Med utgangspunkt i denne definisjonen vil opplæring i denne sammenheng referere til den opplæringen det enkelte kjernegruppemedlemmet har fått i AI, og som har foregått gjennom kurs, opplæring og seminarer eksternt fra deres arbeidsplass. Opplæring i dette tilfellet dreier seg derfor ikke om ikke kunnskapstilegning og læring som kan ha oppstått som følge av kjernegruppemedlemmets egeninnsats (for eksempel gjennom lesing, erfaring, refleksjon, veileding, samarbeid og hjelp fra andre kjernegruppemedlemmer, kjernegruppemøter, nettverking m.m.). AI-opplæringen refererer således til den eksterne opplæringen kjernegruppemedlemmene får i prosessledelsesmetodikken AI.

Gruppeprosesser

Det andre forskningsspørsmålet i problemstillingen dreier seg om hvorvidt gruppeprosessene i kjernegruppa påvirker læringen av AI, og i tilfelle på hvilken måte. Med gruppeprosesser mener jeg de prosessene som foregår i samspillet mellom medlemmene i kjernegruppa, og som informantene oppfatter at påvirker deres læring av AI. Det handler om dynamikken og miljøet i gruppa, som for eksempel hvilken støtte de opplever å få av de andre medlemmene i gruppa, kommunikasjonen og deltakelsen i forhold til deres læring av AI.

Praktisering

Problemstillingens tredje forskningsspørsmål spør om og hvordan praktisering påvirker kjernegruppemedlemmenes læring av AI. Praktisere defineres i Store norske leksikon som og ”utøve; omsette teori eller lærdom i handling” (Store Norske Leksikon 2011). Begrepet refererer altså til å gjøre noe, det å ta i bruk kunnskap man har tilegnet seg. I denne oppgaven ser jeg praktiseringen som den øvingen og treningen på og ”kroppsliggjøre” den kunnskapen om AI- verktøyene informantene har tilegnet seg, med mål om å lære seg å bruke verktøyene selvstendig i jobben. Bortsett fra grunnopplæringen og jevnlig faglige oppdateringer, er praktiseringen i prinsippet informantenes hovedkilde når det gjelder å tilegne seg kunnskap og læring om AI.

I kjernegruppa øver de seg typisk på AI gjennom at medlemmene deltar i prosessen når enten rektor eller prosjektleder bruker et AI- verktøy til å lede utviklingsarbeidet, enten i kjernegruppemøtene eller i andre forum, som for eksempel i personalmøter, avdelingsmøter eller planleggingsdager. I visse tilfeller får informantene øve seg på å bruke AI- verktøyene til å lede hverandre gjennom en AI prosesser, enten i kjernegruppa, eller at de tar initiativ til det med personalet i egen avdeling.

Veiledning

Det fjerde forskningsspørsmålet i problemstillingen tar for seg om og hvordan veiledningen av kjernegruppemedlemmene påvirker læringen av AI. Egidius definerer veiledning som: ”Hjelp som gis av noen som allerede er utdannet eller erfaren på et bestemt område, til en eller flere som holder på å utdanne seg eller sette seg inn i området. Veiledningen kan gis individuelt eller i gruppe” (Egidius 2000). Definisjonen fremhever at det er en hjelp som gis av en erfaren til en uerfaren. Med utgangspunkt i at en erfaren hjelper en uerfaren, vil jeg også legge til at jeg oppfatter veiledning som vei-ledning, det vil si noen som leder eller viser veien – ikke forteller hvor veien er eller bør gå. Med det mener jeg at veiledning er å tilrettelegge for at de mindre erfarne skal kunne lære, primært i en praksissituasjon.

I denne sammenhengen beskriver definisjonen den rollen prosjektleder³ har i forhold til kjernegruppene. Den faglige veiledningen består av den faglige støtten kjernegruppemedlemmene opplever at de får fra kommunens prosjektleder. Prosjektleder er ofte med som veileder i kjernegruppemøtene og noen ganger i andre felles forumer i skolene. Utenom det hender det at han er

³ Tidligere, og i visse tilfeller fortsatt, tar skolene hjelp av en ekstern veileder. I de tilfellene jeg refererer til ekstern endringskonsulent og ekstern veileder mener jeg den samme konsulenten som i mange år har fulgt kommunen og de ulike skolene. Den senere tiden har prosjektleder tatt over mer og mer av veileder rollen, men konsulenten står fortsatt for det meste av den eksterne opplæringen som gis. Videre i oppgaven vil begrepet veileder referere til kommunens prosjektleder.

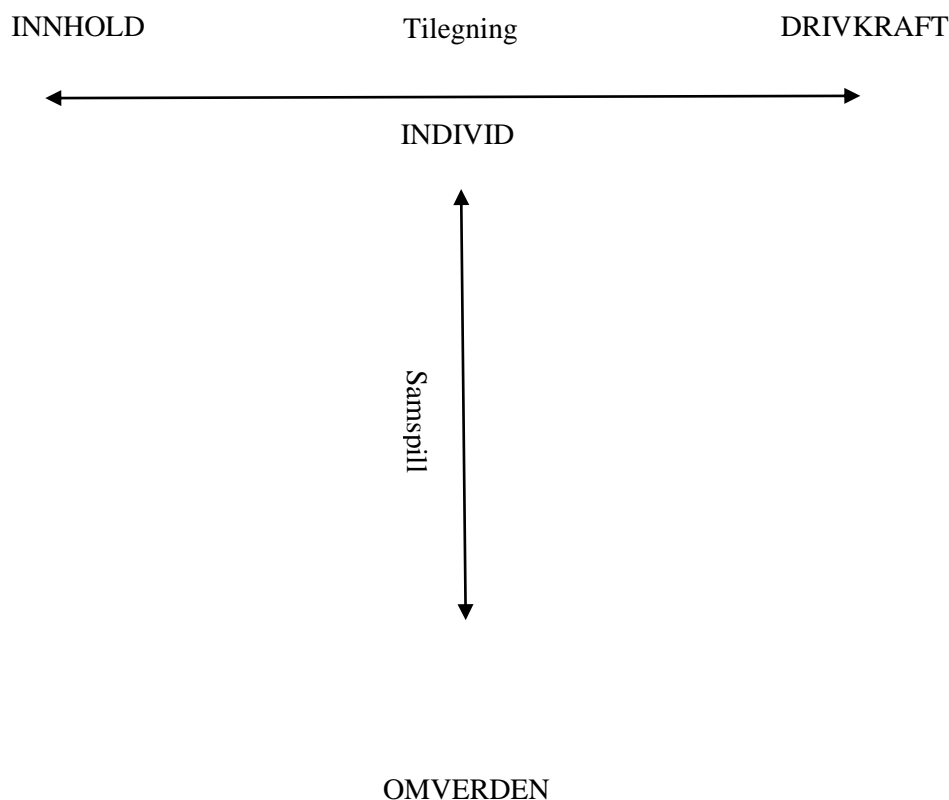
med noen når de skal øve seg på å bruke AI i jobben sin, eller at de er med og observerer han. Han veileder også de som har spørsmål, behøver støtte eller råd i deres AI arbeid.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Kunnskap og læring er sammensatte begrep som kan ses ut ifra ulike perspektiver. Læring kan omfatte mange og veldig ulike prosesser, og ordet brukes i mange forskjellige betydninger (Illeris 2006).

Hvordan læring defineres, hva som kjennetegner læring og hvordan læring skjer, oppfattes ulikt ut ifra hvilket læringssyn som forfektes (Lave and Wenger 2003). Læring blir i litteraturene drøftet som individuell og kollektiv læring, læring som prosess, læring som resultat, læring som samspill mellom individ og omverdenen og læring på ulike nivåer og områder (Illeris 2000). Denne studien begrenser seg til å se på læring som en prosess og ikke et produkt. Jeg drøfter ulike læringsperspektiver og forståelser inngående i kapittel 3, teori.

I denne oppgaven ses læring som en kollektiv prosess i et samspill mellom individ og omverden. Knud Illeris modell (2006) av læringens dimensjoner kan tjene som en illustrasjon på hvor jeg velger å plassere fokuset i denne oppgaven:



Figur 1.1. Læringens fundamentale prosesser. Fritt oversatt. (Illeris 2006).

Som vist i figur 1.1 består læring i følge Illeris (2006) av tre fundamentale prosesser; den innholdsmessige, den drivkraftmessige og den samspillsmessige dimensjonen. Innholdsdimensjonen omfatter viten, forståelse og ferdigheter. Gjennom disse skapes mening og mestring som igjen forbedrer evnen til å fungere hensiktsmessig i relasjon med omgivelsene. Drivkraftdimensjonen dreier seg om motivasjon, følelser og vilje som igjen opprettholder mental og kroppslig balanse. Samspilldimensjonen dreier seg om samspillet mellom individet og omverdenen; handling, kommunikasjon og samarbeid, som brukes til å oppnå ønsket sosial og samfunnsmessig integrasjon parallelt med at sosialiteten⁴ utvikles. Dette gjør at et læringsforløp kan ta mange ulike veier. Det at visse eller mange læringsfremmende faktorer er til stede garanterer ikke for en innovergående læringsbane, for å bruke Wenger (1998) sitt uttrykk (Illeris 2006).

⁴ kompetansen til å ta en annens perspektiv

Jeg har valgt å avgrense denne oppgaven til kun og omfatte den samspillsmessige dimensjonen. Grunnen er oppgavens ordbegrensning, og at jeg har valgt å bruke Lave og Wengers teori om situert læring og legitim perifer deltakelse, samt Wengers bidrag om praksisfellesskaper som teoritilfang. Selv om disse bidragene også tar med innholds- og drivkraftdimensjonene, legger de vekt på at læring befinner seg i deltakelsen i praksisfellesskap, altså i læringens samspilldimensjon (Illeris 2006). Jeg forholder meg også til at den lærende er i en innovergående læringsbane av samme årsak.

I løpet av min undersøkelse kom det fram at det er en del forskjeller mellom kjernegruppene. Det har med alt fra hvor lenge gruppa har eksistert, hvor mange erfarne medlemmer som er med, medlemmenes yrke og utdanningsbakgrunn, til hvor lang tid informantene har vært medlemmer av gruppa, alder og kjønn. Jeg anerkjenner at dette er faktorer som kan påvirke læringsprosessen, og ved å ta de med i betraktningen vil de kunne gi en del nyanser som er både vesentlige og interessante å se på. Jeg har allikevel valgt å se bort i fra disse faktorene i stor grad på grunn av oppgavens begrensning i omfang. Videre dreier min problemstilling seg om å avdekke informantenes erfaringer med hva som påvirker deres læring. Det fører til at jeg i hovedsak har trukket frem det som informantene har fortalt, uavhengig av ovennevnte faktorer.

Det har allikevel vært slik at i visse tilfeller har jeg sett at det er vesentlige forskjeller i det informantene har trukket frem. I slike tilfeller har jeg allikevel valgt å trekke det inn i diskusjonen da det gir et mer nyansert bilde av problemstillingen. Videre vil jeg også begrense undersøkelsen til å omfatte hva som påvirker ti kjernegruppemedlemmers læring av AI i tre skoler i en kommune på Østlandet. Oppgaven har da fått en naturlig avgrensning i det at den er bygd på disse ti informantenes opplevelser og oppfatninger av hva de mener påvirker deres læringsprosess. Derfor trenger ikke undersøkelsen å være representativ for resten av medlemmene i disse kjernegruppene.

1.5 Formål og begrunning av tema og problemstilling

Temavalget springer ut fra et ønske om å videreutvikle min forståelse for læringsprosessene hos kjernegruppemedlemmer i skolen i forhold til å lære seg AI - sett gjennom medlemmenes egne øyne. Jeg har ikke funnet noen spesiell litteratur eller forskning som ser på akkurat dette. Lave og Wengers situerte læringsteori er blitt hyppig brukt i studier rundt voksnes læring, og teorien selv bygger i stor grad på studier av voksnes læring i praksis (Lave and Wenger 2003). Men på tross av at det sosiokulturelle perspektiv på læring (og i sær Lave og Wengers teori om situert læring) etter hvert er blitt mye brukt innen forskningen på læring i organisasjoner (Dysthe 1999), har jeg heller ikke funnet noen forskning som støtter seg til denne teorien i undersøkelsen av voksnes læring av AI. Ei heller har jeg funnet forskning som bruker Lave og Wengers teori i undersøkelsen av læring av andre

prosessledelsestiltak eller organisasjonsutviklingsmetoder som AI. Dette bidrar til at jeg finner både temavalg og teorivalg interessant, og gjør at jeg forhåpentligvis kan tilføre feltet noen nye innsikter.

Det jeg har funnet av forskning rundt implementering av AI er begrenset, og har basert seg på intervjuer med lederne, og ikke de ansatte selv. Jeg finner også forskning som ser på studenters læring eller elevers læring i et sosiokulturelt perspektiv, men dette dreier seg om skolestisk læring og er derfor ikke like relevant.

På tross av at jeg finner litteratur på organisasjonslæringsfeltet som anbefaler bruken av kjernegrupper i arbeidet med å skape en lærende organisasjon (Senge 1996; Hagedorn-Rasmussen 2003; Whitney and Trosten-Bloom 2003) nevnes ikke læringsprosessen til medlemmene i den gruppa som skal jobbe med det. Jeg anser at problemstillingen i denne oppgaven kaster lys på hva kjernegrupped medlemmene i de tre undersøkte skolene opplever at påvirker deres læringsprosess på veien til å bli en "AI- utøver". Om noen kan kjenne seg igjen i resultatene av denne studien, er det mulig at den kan kaste lys på hva medlemmer i slike grupper fremhever som viktig for å lære seg AI.

1.6 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 tar for seg valg av metode. Jeg beskriver utvalget, intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Videre sier jeg litt om dataenes pålitelighet før jeg beskriver analysemetode. Kapittel 3 handler om teorien som danner grunnlaget for forståelsen av oppgaven. Etter å ha skissert de mest relevante læringsperspektiver og deres grunnforutsetninger bruker jeg det kognitivistiske læringsperspektivet som et drøftingsgrunnlag i kontrast til sosiokulturelle læringsteorier. Fordi jeg har valgt å bruke Lave og Wengers sosiokulturelle teori om situert læring og legitimert perifer deltakelse i drøftingen av resultatene, redegjør jeg mer grundig for denne i den midtre delen av kapitlet. Den siste delen fremstiller de mest relevante perspektivene på organisasjonslæring og lærende organisasjoner før jeg oppsummerer og knytter den valgte teorien sammen med resten av oppgaven. I kapittel 5 redegjør jeg for de empiriske hovedfunnene ved å presentere de i fire forskjellige kategorier med underkategorier. Hver av de fire delene ender med en oppsummering av resultatene. Kapittel 6 består av drøfting av de fire hovedfunnene, samt en sammenfatning av hovedfunnene og til slutt en konklusjon.

2.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive den metoden jeg har valgt for min undersøkelse. Mitt prosjekt har vært å finne ut av kjernegruppemedlemmers erfaringer med læring av AI. For å få kunnskap og innblikk i dette har jeg valgt å gjøre en fenomenologisk kvalitativ studie der jeg har utført 10 kvalitative forskningsintervjuer med medlemmer i tre ulike kjernegrupper, samt deltakende observasjon i to av de tre undersøkte kjernegruppene. Datamaterialet er basert på individuelle semi- strukturerte intervjuer.

2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Flybjerg (2001) forteller at god samfunnsvitenskap er problemdrevet og ikke metodetrevet (Flybjerg 2001). Hvilken metode som velges henger derfor sammen med hva slags problemstilling som skal besvares. Det skilles mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger. Forskjellen mellom dem ligger i kategoriseringen av egenskapene ved et fenomen. I en kvantitativ studie kan kvalitetene ved fenomenet telles opp, mens i en kvalitativ studie kan ikke dataene telles opp uten videre da de gjerne foreligger i form av bilder, lyd eller tekst. Kategorisering foreligger henholdsvis før og etter at dataene samles inn (Johannessen, Tufte et al. 2007). I mitt tilfelle er jeg interessert i lære om hva kjernegruppemedlemmer selv oppfatter at påvirker deres læring. Jeg er da ute etter å få en dypere forståelse for deres livsverden, der de forteller om hva de opplever, føler og gjør i forhold til deres læring av AI (Johannessen, Tufte et al. 2007). Etter min oppfatning er det da et kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming som kan gi meg best svar på det.

Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming i følge Johannessen et. al (2007) å studere og skildre informantens erfaringer med og forståelsen av, et fenomen. Som forsker er jeg ute etter å forstå en gruppe menneskers mening om en handling eller ytring. De viktigste stegene i forskningsprosessen er forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering (Johannessen, Tufte et al. 2007). Rapportering i denne oppgaven inneholder min analyse av dataene, og presenteres i kapittel 4.

Kvalitative data samles gjerne inn gjennom observasjon, intervju og fokusgrupper og foreligger som tekst, lyd eller bilde (Johannessen, Tufte et al. 2007). Under forberedelsene til undersøkelsen foretok en litteraturgjennomgang, bestemte tema, fant en problemstilling på grunnlag av mine deltakende observasjoner, og bestemte forskningsdesign. I neste fase valgte jeg ut informanter og brukte semi- strukturerte intervjuer for å samle inn dataene. I analysefasen bearbeidet jeg og tolket teksten. I rapporteringsfasen er denne oppgaven blitt til. Jeg har forholdt meg til konvensjonene for hvordan en masteroppgave skal skrives etter beste evne.

2.2 Utvelgelse av informanter

Denne studien baserer seg på et strategisk utvalg av informanter. Basert på problemstillingen ville jeg intervju alle kjernegrupped medlemmene ved fire skoler i kommunen. Kommunens prosjektleder videreformidlet min invitasjon⁵ om å være med i undersøkelsen til rektorene i fire ulike skoler. Prosjektleder fikk tilbakemeldinger på hvem som ønsket å delta. Jeg mottok de interesserte informantenes e-post adresser på e-post fra prosjektleder. Jeg tok da kontakt med informantene per e-post og vi kom fram til passende intervjutidspunkter. Jeg har ikke skriftlig samtykke ut over denne e-postkontakten. Det viste seg å være vanskelig for mange å ta seg tid, men jeg endte opp med 11 som hadde tid og mulighet til å la seg intervju.

Jeg foretok intervjuer av 11 informanter ved fire forskjellige skoler. Det viste seg vanskelig å få til intervjuer i den fjerde skolen. På grunn av sykdom fikk jeg bare til et intervju der. I tillegg viste det seg at de i denne skolen jobber med AI i personalgruppa, og ikke spesielt i kjernegruppa. I kjernegruppa jobber de mest med planlegging av skoleutvikling uten å bruke AI metodikken. På grunnlag av at de på denne skolen jobber med AI på en annen måte enn i de andre skolene, samt at jeg anså at det materialet fra de tre andre skolene var tilstrekkelig for å svare på min problemstilling, valgte jeg å utelate dette intervjuet fra kildematerialet. Mitt utvalg består derfor av ti intervjuer med medlemmer i tre ulike kjernegrupper i tre skoler. To av informantene er rektorer, fire er inspektører, tre er lærere og en er assistent. I den ene kjernegruppa intervjuet jeg fem av medlemmene, i den andre tre og i den siste to.

2.3 Intervjuguide og intervjuer

Jeg har foretatt semi-strukturerte intervjuer. I følge Johannessen et. al (2007) er et semi-strukturert intervju en overordnet intervjuguide man bruker som en overordnet guide i intervjuet. Man kan bevege seg fritt mellom temaer, spørsmål og rekkefølge ettersom hva som passer (Johannessen, Tufte et al. 2007). I mitt tilfelle vurderte jeg en slik intervjuguide som mest hensiktsmessig da jeg ikke helt visste om alle temaene var relevante for den enkelte informant. Jeg ville også ha muligheten til å la informanten snakke fritt. Om det var emner jeg eller informantene syntes var relevante stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Jeg var nøye med å la dem styre intervjuet til det de ville, selv om jeg hadde mine definerte områder som et utgangspunkt. På den måten kunne jeg øke muligheten for at informantenes oppfatning om hva som påvirker deres læring av AI kom fram.

⁵ Se vedlegg nr. 3, Invitasjon til å delta i undersøkelse om kjernegrupper.

Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av problemstillingen og de temaene jeg trodde ville være vesentlig for læringen. Temaene i problemstillingen var utarbeidet sammen med min veileder, og tok utgangspunkt i litteraturgjennomgangen som var foretatt. Problemstillingen har derfor ingen forankring i en spesiell teori eller empiri, og er dermed å regnes som induktiv (Johannessen, Tufte et al. 2007).

Jeg fulgte Johannessen et. al (2007) sine retningslinjer for hvordan man bør gjennomføre et intervju. Innledningsvis presenterte jeg meg selv, fortalte om hva jeg ville undersøke og temaene jeg ville stille spørsmål om. Jeg informerte om når oppgaven ville være ferdig og forsikret dem om deres anonymitet og hvordan den ville bli ivaretatt, og at prosjektet var meldt og godkjent hos NSD⁶. Jeg påpekte også at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst (Johannessen, Tufte et al. 2007).

Intervjuene ble tatt opp på diktafon som jeg testet før hvert intervju for å unngå teknisk svikt. Jeg startet intervjuet med noen demografiske spørsmål for å etablere en tillitsrelasjon. Som uerfaren forsker hadde jeg utformet intervjuguiden ganske detaljert for å sikre at jeg hadde temaer og oppfølgingsspørsmål for og unngå å stå fast, i tilfelle informantene ikke ønsket å dele så mye informasjon. Det viste seg at de fleste informantene pratet ganske fritt slik at intervjuguiden ofte forble kun en guide. Jeg passet på å stille oppfølgingsspørsmål som ”kan du gi eksempler/presisere”, ”på hvilken måte...”, og ga informantene tid til å tenke seg om. Jeg var også nøye med å gi både verbale og ikke-verbale tilbakemeldinger i form av ”ja”, ”mm”, nikk og passet på å ha et åpent og avslappet kroppsspråk. Jeg ser allikevel i ettertid at visse spørsmål burde ha vært utformet mer åpent, og slik kunne jeg muligens ha fått fram ytterligere relevante data (Johannessen, Tufte et al. 2007). Etter å ha gjennomført noen intervjuer justerte jeg intervjuguiden slik at jeg kunne fange opp mer detaljer rundt temaer flere av informantene løftet fram, som ikke var med i utgangspunktet. Andre temaer tok jeg bort, da jeg oppdaget at disse ikke var relevante for undersøkelsen.

Totalt sett anser jeg at informantene og jeg skapte kunnskap sammen under intervjuet. Jeg på min side lærte mye av informantene og kom til nye innsikter, mens det virket som at mange av informantene reflekterte over egen situasjon og kom fram til nye innsikter. En av informantene uttrykte ”*Ja, jeg har ikke egentlig tenkt på det sånn. Jeg sitter egentlig og analyserer når jeg sitter her og prater med deg*”, som svar på et oppklaringsspørsmål fra meg. En slik situasjon var det jeg etterstrebet i intervjuene, og samsvarer med hva Dysthe (2001) forteller om det sosiokulturelle læringsperspektivet. Kunnskap blir ikke primært konstruert gjennom individuelle prosesser, men gjennom samhandling i en kontekst (Dysthe 2001).

⁶ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

2.4 Transkribering

Transkribering innebærer å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Johannessen, Tufte et al. 2007). Da jeg var ferdig med alle intervjuene lyttet jeg til lydopptakene fra intervjuene en gang. Så transkriberte jeg alle intervjuene så ordrett som mulig på PC til Word dokumenter. I neste omgang skrev jeg om det transkriberte materialet til en mer skriftlig form. I den prosessen tok jeg bort enkelte ord og uttrykk som opplevdes forstyrrende for teksten slik at poengene kom klarere fram.

De transkriberte intervjuene utgjør det empiriske materialet og grunnlaget for min studie. I tillegg har jeg feltnotater fra de to deltakende observasjonene samt informasjon fra kommunens prosjektleder. Notatene fra de deltakende observasjonene samt det jeg husket fra møter med prosjektleder er noe begrenset som kildemateriale. I denne fasen konsentrerte meg om å få et overblikk over kjernegruppen og deres arbeid slik at jeg kunne finne en god og interessant problemstilling. Notatene og den muntlige informasjonen er derfor kun brukt som kilder til bakgrunnsopplysninger av mer strukturell art. Det er derfor intervjudataene som i hovedsak representerer funnene i denne undersøkelsen.

2.5 Etikk

Som forsker er det viktig at jeg vurderer de forskningsetiske retningslinjene kontinuerlig (Kvale 1997). Da jeg i denne undersøkelsen verken tar i bruk personopplysninger som gjør at informanten kan identifiseres direkte eller indirekte har studien kun meldeplikt, og ikke konsesjonsplikt hos NSD. Jeg fikk klarsignal fra NSD den 14.10.11⁷, og begynte intervjurunden kort tid etter det.

I forskning er all informasjon som kan identifisere enkeltpersoner taushetsbelagt (Johannessen, Tufte et al. 2007). Anonymisering er noe jeg har lagt særlig vekt på. Alle informantene i oppgaven er anonymisert og jeg har ikke ved noe tidspunkt lagret informantenes navn sammen med dataene. Jeg brukte nummerering på intervju og skole allerede i lydopptakene av intervjuene. Videre under transkriberingsprosessen tok jeg bort, eller gjorde om ytringer og beskrivelser som kan identifisere informantene. Dette gjelder for eksempel kjønn, yrke, dialekt, arbeidsplass og kommune. Jeg har også skrevet om i de tilfellene der andre personer navngis. Informantene refereres til som informant 1, 2, 3 osv. og for å maskere kjønn blir også ”den” brukt i stedet for ”han” eller ”hun”. I tilfeller der det har vært relevant å trekke frem særegenheter ved for eksempel en av kjernegruppene, har jeg valgt og bruke sitater uten noen form for betegnelse på informanten for og ytterligere å sikre anonymiteten. På den måten sikrer jeg informantens anonymitet selv om noen vil kunne identifisere hvilken skole /kjernegruppe det dreier seg om.

⁷ Se vedlegg nr. 2, Meldeskjema NSD.

2.6 Analyse

Analysen besto først av å bearbeide rådataene fra de 10 intervjuene. Johannessen et. al forteller at man skiller mellom fem ulike måter å analysere intervjudata på. Den første er meningsfortetting. En lengre tekst reduseres til kortere formuleringer. Den andre er meningskategorisering, der teksten kodes i kategorier. Den tredje er meningsstruktur gjennom narrativer. Det er en tidsmessig og sosial organisering av tekst. Den fjerde måten å analysere intervjudata på er meningstolkning. I tillegg til å strukturere teksten utarbeides meningsrelasjoner som ikke umiddelbart kommer fram i teksten. Den siste analysemetoden er ad hoc meningsgenerering, der analysen består av en blanding av de ovennevnte metodene (Johannessen, Tufte et al. 2007).

For å skape en god oversikt over hva informantene oppfatter som betydningsfullt for deres læring av AI har jeg i hovedsak brukt meningsfortetting. Meningsfortetting er utviklet av Giorgio og er en empirisk, fenomenologisk analysemetode i fem trinn. Målet er å forkorte og systematisere data uten å gjøre de til kvantitative størrelser (Johannessen, Tufte et al. 2007). Kvale (1997) forteller at ordrett transkribering ofte fremstår som usammenhengende og forvirrende, og en meningsfortetting kan hjelpe til å klargjøre informantens mening. Det er allikevel viktig å være klar over at det å fjerne gjentakelser, pauser og lignede i en meningsfortettingsprosess kan ta bort noe av informantens mening (Kvale 1997). Jeg har langt på vei beholdt den originale teksten, men har tatt bort gjentakelser og overflødige ord. Videre har jeg forsøkt å gjengi meningen i uttalelsene med færre ord enn informanten selv brukte.

Meningsfortettingsprosessen foregikk i fem steg (Kvale 1997). Først (1) ville jeg danne meg et helhetsinntrykk ved å lese igjennom de 92 sidene med transkribert materiale to ganger. Det neste steget (2) var å bestemme de naturlige meningsbærende enhetene. Jeg har brukt spørsmålene fra intervjuguiden og forskningsspørsmålene som utgangspunkt. Jeg tok i bruk QSR NVivo 7 i arbeidet med å kode rådataene. Deretter (3) forsøkte jeg å uttrykke det temaet som dominerte den naturlige meningsenheten så konsist som mulig ut ifra informantenes synsvinkel. Så (4) undersøkte jeg meningsenhetene for å se om de var relevante i forhold til problemstillingen. Det resulterte i at flere meningsenheter ble fjernet. Dette skyldtes dels at de var irrelevante i forhold til problemstillingen og dels fordi de inneholdt opplysninger som gjorde anonymiseringen av informanten vanskelig. Til slutt (5) ble de viktigste meningsenhetene bundet sammen til deskriptive utsagn som jeg ønsket å anvende videre i analysen. Resultatet er en meningsfortetting, et sammendrag over de viktigste temaene i intervjumaterialet (Kvale 1997).

Totalt sett opplevde jeg meningsfortetting som en gunstig analysemetode fordi det ga meg et godt overblikk over materialet og kontroll i analyseprosessen. Prosessen har hjulpet meg å få en helhetlig

forståelse av innholdet i intervjuene samtidig som metoden gjør det lettere for andre å følge min analyse trinn for trinn. Forhåpentligvis kan det være med på å styrke forskningens pålitelighet.

2.7 Vurdering av oppgavens kvalitet

I dette siste kapitlet av metoddelen i oppgaven vil jeg vurdere kvaliteten i forskningsarbeidet Widerberg (2004) forteller at begrepene objektivitet, reliabilitet (at samme resultat oppstår i gjentatte målinger) og validitet (at den metoden som er brukt faktisk undersøker det den har til hensikt å undersøke), er utviklet innen den kvalitative forskningen og brukes for å motivere kunnskapskrav. Begrepene passer dårlig innen kvalitativ forskning fordi hensikten med studien ikke er at forskeren skal være utskiftbar (reliabiliteten) eller at det er forutbestemt hva som skal måles (validiteten). Kvalitativ forskning må allikevel være saklig og pålitelig (Widerberg 2004). Johannessen et. al

Alle forskere må bestrebe seg på å behandle data på riktig måte slik at dataene kan regnes som pålitelige. Kvalitative undersøkelsers pålitelighet styrkes gjennom at forskeren gir en detaljert beskrivelse av hvilke data som brukes, hvilken måte de er samlet inn på og hvordan de er bearbeidet (Widerberg 2004; Johannessen, Tufte et al. 2007). I dette metodekapitlet har jeg har forsøkt å redegjøre min forskningsprosess så detaljert som mulig for å styrke forskningens pålitelighet.

Jeg mener at min forforståelse til feltet kan ha vært med å påvirke hele forskningsprosessen, og jeg ser det derfor som hensiktsmessig å redegjøre for den. Utgangspunktet for studien var min interesse for AI og endringsledelse. AI var en del av pensumet i endringsledelse som jeg tok fordypning i på mastergraden. Jeg tok kontakt med en kommune jeg visste brukt metodikken mye i sitt utviklingsarbeid. De var veldig imøtekommende og jeg fikk god kontakt med kommunens prosjektleder, som leder og koordinerer implementerings og opprettholdelsesarbeidet av blant annet AI, i en av sektorene i kommunen. Som en sentral del av organiseringen er det opprettet kjernegrupper i de ulike enhetene som skal jobbe med endrings og utviklingsarbeid for å skape en lærende organisasjon.

Som forsker har jeg bygd min forforståelse av feltet på tidligere erfaringer som påvirker den meningen jeg finner i materialet (Johannessen, Tufte et al. 2007). Det er derfor viktig at jeg forsøker å være bevisst denne forforståelsen slik at jeg forsøker å forstå informantenes livsverden slik de opplever den. Som nevnt fikk jeg være med som deltakende observatør. Kombinert med flere samtaler med prosjektleder fikk jeg et godt innsyn i feltet. I tillegg hadde jeg en personlig interesse for AI. Derfor anser jeg at min forforståelse til feltet anser jeg at er farget av både min interesse for AI og den nærheten jeg fikk til feltet før jeg startet intervjuprosessen. Det kan ha sine fordeler og ulemper.

Widerberg forteller at all forskning handler om nærhet og distanse. Det er fordeler og ulemper med både for mye nærhet og for mye distanse til feltet (Widerberg 2004). På den ene siden anser jeg at erfaringene fra interessefelt og nærheten førte til at jeg ble godt kjent med feltet. Jeg anser at dette hjalp meg til å finne ut hva jeg ville forske på, og samtidig til å finne en vinkling på problemstillingen som jeg ikke hadde kommet fram til uten disse erfaringene. I tillegg tror jeg det har gitt meg en god forståelse for informantenes hverdag og forhåpentligvis økt min evne til innsikt i deres livsverden.

På den andre siden kan denne forforståelsen ha skapt for mye nærhet til feltet slik at både jeg som forsker og informantene ble påvirket av mitt nærvær i feltet. Det kan ha ført til at kjernegruppemedlemmene opptrådte annerledes enn de ville gjort uten mitt nærvær. Det finnes også en mulighet for at min personlige interesse for AI har påvirket mitt kritiske blikk ettersom dette er en metodikk som utelukkende har et verdiorientert perspektiv. Det samme kan verdiorienteringen ha gjort med informantenes svar ettersom de, om enn i ulik grad, er trent i dette tankesettet.

Det som også kan ha påvirket min forforståelse og dermed valg av problemstilling, formulering av spørsmål i intervjuguiden, analysen og tolkingen av dataene er mine mange møter med prosjektleder. Disse møtene kan ha ført til at jeg har tatt prosjektlederens perspektiv inn i min forforståelse. Videre har prosjektleder en eksplisitt interesse i at kjernegruppemedlemmene lærer seg AI. Siden flere av kjernegruppemedlemmene har møtt meg i forbindelse med prosjektleder er det mulig at informantenes svar i intervjuene er blitt farget av den relasjonen de oppfatter at prosjektleder og jeg hadde. Det kan ha påvirket informantene til å svare annerledes enn de ellers ville gjort. Når det er sagt, presiserte jeg informantenes anonymitet før vi startet intervjuet, og at prosjektet er et uavhengig forskningsprosjekt i regi av høyskolen jeg studerer ved og har dermed ingenting med kommunen å gjøre.

Kjernegruppene bruker AI som tilnærming i utviklingsarbeidet. Tanken med å bruke AI er at den verdiorienterte tilnærmingsmåten skal skape positive synergieffekter (Hauger, Højland et al. 2008). Et udelt positivt fokus kan også gjøre at informantene er så trent i å se etter det positive og det som fremmer, at det ikke er naturlig for dem å ta opp det som eventuelt skulle hemme. I tillegg dreide ikke mine spørsmål seg i større grad om konflikter, selv om jeg spurte etter både hva som hemmer og hva som fremmer deres læring og bruk av AI. Det kan gjøre at jeg har fått fram mindre nyanser i min undersøkelse og kan således være en svakhet.

Meningsfortettingsprosessen innebærer en fortolking fra min side (Johannessen, Tufte et al. 2007) som kan ha påvirket meningsinnholdet. For å minimere den muligheten har jeg i denne prosessen brukt så mye av den originale teksten som mulig, og tilføyet eller byttet ut ord kun der det har vært nødvendig for å få fram mening og for å ivareta anonymiteten. I presentasjonen av funnene har jeg brukt mange sitater for i størst mulig grad å få frem akkurat hva informanten forteller. I de tilfellene jeg var usikker

på informantens mening under intervjuet reformulerte jeg svarene de ga og spurte om jeg hadde forstått riktig, for slik å verifisere at jeg hadde forstått hva de mente med utsagnet. I følge Johannessen et. al (2007) kunne det også vært gunstig å tilbakeføre resultatene til informantene for å få bekreftet at jeg hadde det korrekte meningsinnholdet. Det har vist seg vanskelig å få til i ettertid på grunn av tidspress (Johannessen, Tufte et al. 2007).

I kvalitative studier brukes begrepet overføring av kunnskap i stedet for generalisering, som brukes i kvantitativ forskning. Overførbarhet handler om hvorvidt beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer kan anvendes i andre sammenhenger (Johannessen, Tufte et al. 2007). En forutsetning for overførbarhet er at det er brukt et representativt utvalg. Denne undersøkelsen kan ikke vise til det, men kan basere overføringen av kunnskap på analyse og skjønn (Repstad 1993). I denne oppgaven vil overførbarheten dreie som om hvorvidt den fortolkingen jeg har gjort også kan være relevant i andre tilfeller, og kanskje bidra til en mer generell forståelse av et fenomen. Overføringsspørsmålet vil altså dreie seg om hvorvidt noen anser at de kan kjenne seg igjen i min fortolking slik at den kan gi en dypere mening til tidligere kunnskap og erfaring (Thagaard 2002). Overføringsverdien kan i følge Kvale (1997) øke om funnene kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i andre situasjoner. Dette kalles analytisk generalisering (Kvale 1997). Funnene i denne oppgaven kan overføres om leseren får en dypere mening med sin eksisterende kunnskap, eller de kan fungere som en rettleiding om hvilke faktorer som påvirker kjernegruppemedlemmer, eller andre typer interne endringsagenters læring av AI.

3.0 Teori

Temaet i denne oppgaven er læring i organisasjoner og oppgavens studieobjekt er kjernegrupper i noen utvalgte skoler og medlemmene i disse. Jeg ønsker å undersøke hva kjernegruppemedlemmer mener at påvirker deres læring av AI. For å undersøke dette har jeg valgt å bruke Lave og Wengers teori om situert læring som teoretisk rammeverk. Teorien er empirisk fundert og Lave og Wenger utviklet denne som følge av flere studier av læring i flere svært ulike læringssituasjoner utenfor skolen (Lave & Wenger 2003). Forfatterne understreker at læring forekommer overalt og er en viktig del av all menneskelig aktivitet.

Innledningsvis i dette teorikapittelet redegjør jeg for de grunnleggende filosofiske perspektiver og kognitive og konstruktivistiske læringsperspektivers grunnforutsetninger. Jeg går videre over til å drøfte Lave og Wengers teori om situert læring. Avslutningsvis drøfter jeg læring i organisasjoner og de ulike tradisjonene innen fagfeltet for så å knytte den valgte teorien sammen med resten av oppgaven.

3.1 Kognitive og konstruktivistiske grunnforutsetninger

Innen filosofien er empirisme, rasjonalisme og konstruktivisme ulike kunnskapssyn. Empirismen, med blant annet utgangspunkt i John Locke, legges det vekt på at kunnskap er objektivt gitt og må erfares gjennom sansene (Lillejord 2003). I dette perspektivet ses mennesket som en "tabula rasa", eller en blank tavle. Gradvise sanseinntrykk fyller i tavlen og etablerer et sant bilde av omverdenen. De redskapene, begrepene og forståelsesformene en voksen person har lært, er konstruert i en vekselvirkning mellom modningsprosessen og de fysiske og sosiale omgivelsene (Bredsdorff 2007).

I rasjonalismen legges det vekt på at kunnskapen er subjektiv og kan nås gjennom refleksjon. Kunnskapssynet har røtter tilbake til Platon som søkte sannheten gjennom dialektisk-logiske resonnementer. Kunnskapen var gitt som en uforanderlig idéverden som var medfødt og lå latent i mennesket. Den medfødte kunnskapen kunne forløses gjennom dialog med en lærd person. Her ligger altså kunnskapen latent i mennesket, og ikke utenfor slik en empirist ville ment (Store Norske Leksikon 2012).

Det konstruktivistiske kunnskapssynet skiller seg fra empirismen og rasjonalismen på flere områder. Der empirismen og rasjonalismen kan ses nesten som motpoler i forhold til at de plasserer

utgangspunktet for erkjennelsen enten inni eller utenfor mennesket, kaster konstruktivistene lys på språkets og kulturens betydning for erkjennelsen (Bredsdorff 2007).

3.2 Ulike læringsperspektiver

Som vist er det ulike grunnleggende oppfatninger av hvordan mennesket forstår og lærer, og får følgelig konsekvenser for klassifiseringen av de ulike læringsteoriene (Dysthe 1999). De ulike læringsteoriene deles inn i behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle eller situerte perspektiver på kunnskap og læring (Dysthe 1999; Lillejord 2003; Illeris 2006), og har dominert hver sin epoke i læringspsykologien. Fra omkring begynnelsen av 1900-tallet og frem til 1970-tallet sto behaviorismen sterkt innen læringspsykologien (Dysthe 1999; Illeris 2006). Basert i empirismen bygger behaviorismen på en naturvitenskapelig modell der det legges vekt på at læring er endring i individets ytre, observerbare og målbare individuelle atferd. Kognitivismen ble sentral innen læringsforskningen på 1970-tallet. Med et rasjonalistisk kunnskapssyn legges det vekt på at mennesket har evne til å forstå, og skape nye begrep ved hjelp av kognitive strukturer. Et sosiokulturelt læringsperspektiv har basis i konstruktivismen og er i en forskningsmessig tidligere utviklingsfase enn de to foregående synene på læring. Innen denne skolen legges det vekt på at kunnskap konstrueres gjennom praktisk samhandling innen et kulturelt fellesskap (Dysthe 1999).

3.2.1 Kognitive perspektiver

Kognitivismen har stått sentralt innen den psykologiske forskningen siden 1970-åra. Kognisjon refererer til menneskets tanke og kunnskapsliv, og kognitivistisk refererer til oppfatningen om at mennesket er et informasjonsbearbeidende og tenkende vesen (Egidius 2006). Bygd på et rasjonalistisk kunnskapssyn har kognitivismen røtter i blant annet Descartes. Kunnskap er innkorporert i, og bygd på, tanke og fornuft (Dysthe 1999).

Kognitivistene mener at læring er et resultat av individets forsøk på å forklare verden og omgivelsene, dermed anses også læring som en individuell prosess. I følge Dysthe (2001) er læring i dette perspektivet en aktiv konstruksjonsprosess der helhetsforståelsen kontinuerlig reorganiseres ved hjelp av stadig mer komplekse mentale modeller eller kognitive skjema. Læring er en omstrukturering av den lærendes måte og oppfatte på. Når ny informasjon ikke finner et eksisterende skjema tilpasses skjemaene og ny kunnskap og læring oppstår (Dysthe 2001).

Jean Piagets stadieteori om tenkingens utvikling har dannet mye av grunnlaget for kognitivismen (Dysthe 1999). Piaget sitt anliggende å avdekke hvordan det menneskelige intellektet utvikles. Teorien dreier seg om hvordan et menneskes erkjennelse går gjennom fire ulike utviklingsstadier fra fødselen. Til hvert av stadiene hører det kognitive skjemaer. Kognitive skjemaer er hukommelsen, viten, forståelsen og handlingspotensialet innenfor et bestemt subjektivt område (Illeris 2006). Skjemaene konstrueres av kunnskapen og fungerer som et stillas, eller mentale skjemaer, som støtter konstruksjonen av all fremtidig læring (Dysthe 1999). Konstruksjonsprosessen foregår gjennom det Piaget kaller assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon handler om at informasjon legges til i de eksisterende kognitive skjemaene. Akkomodasjon refererer til en omdanning av de eksisterende kognitive skjemaene (Illeris 2006).

Kunnskap ses som sluttproduktet av læringen innen kognitivismen. Gjennom læring skapes kunnskap i form av stadig mer komplekse mentale skjemaer. På den måten er kunnskapstilegning en aktiv konstruksjonsprosess der individet selv reflekterer og bearbeider læringen. Forståelsen foregår parallelt med utviklingen av de kognitive skjemaene (Illeris 2000). I det daglige kan man finne en mengde praktiske eksempler der et kognitivistisk perspektiv ligger til grunn for aktivitetene. I skolen vil for eksempel det å skrive et refleksjonsnotat, føre en logg over arbeidet eller å evaluere eget arbeid være eksempler på læringsaktiviteter inspirert av kognitivistisk læringsteori (Dysthe 2001). Kognitivismen har blitt kritisert for å legge for ensidig vekt på disse utelukkende kognitive sidene av læring og kunnskapstilegning. Denne ensidige individsentring førte til at mange kognitivister gjennom de siste 20 åra i større grad har betont den sosiale og kulturelle konteksten sin betydning for læring (Dysthe 1999). Oppfatningen er at utvikling og læring ikke kan forstås fullt ut med mindre man tar med både de dynamiske og de strukturelle sidene i forståelsen (Dysthe 1999; Illeris 2006).

3.2.2 Konstruktivismen (Psykologisk)

Den psykologiske konstruktivismen (heretter konstruktivismen) bygger på det kognitive perspektivet på læring (Inglar 2009) og har i likhet med kognitivismen et konstruktivistisk læringssyn i det de anser at læring stammer fra individets aktive, og indre konstruksjonsprosess. Dysthe forteller at: *"(...) konstruktivistisk læringsteori som er det viktigaste læringsprinsippet ut frå kognitiv teori"* (Dysthe 1999). I likhet med kognitivismen har konstruktivismen utviklet seg fra en individ- til en mer sosial orientering. Med inspirasjon fra bl.a. Berger og Luckmanns arbeider betoner konstruktivismen i dag i større grad de sosiale aspektenes betydning for læringen (Busch-Jensen 2007). De kognitivistiske teoriene forsøker å avdekke sider ved de rasjonelle og individuelle aspektene ved læring, mens de sosialkonstruktivistiske avdekker sider ved inter aktivitet og språklig kommunikasjon, og ser læring som et situert fenomen (Inglar 2009)

3.2.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv

En økende interesse for språket som konstruerende element i læringen der virkeligheten formes mer av dialog og kultur, i tillegg til en økende kritikk av kognitivismen og konstruktivismens individorientering, har ført til at det konstruerende elementet i læringen er forflyttet fra individets indre, eller hjerne, og inn i det sosiale (Busch-Jensen 2007). Det har ført til at de senere 20 årene er utviklet seg en mer sosialt orientert retning av konstruktivismen som kalles sosial konstruktivisme eller sosiokulturelt læringsperspektiv (Dysthe 1999; Inglar 2009). Det har ført til at de sosiale, kulturelle og språklige elementene plassert i sentrum for den vitenskapelige analysen (Busch-Jensen 2007).

Et sosiokulturelt perspektiv på læring legger vekt på at all læring er situert. Situert i denne sammenheng innebærer oppfatningen om at kunnskapen ikke eksisterer som et gitt objekt som kan forstås for seg selv, men er innfiltret i en kulturell og historisk kontekst (Dysthe 1999). All læring befinner seg i en spesifikk situasjon, og situasjonen har betydning for læringens karakter og setter preg på den læringen som oppstår (Illeris 2006). Mennesker begynner ikke helt forutsetningsløst å lære, tenke og å løse problemer. Læringen er situert i ulike redskaper som allerede er tilgjengelige for den lærende. Det dreier seg om oppfatninger, innsikter, oppskrifter, kunnskap, andre med erfaring som kan hjelpe, språk, symboler, tegn og fysiske verktøy, er sosiokulturelle og historiske produkter som varierer fra sted til sted, og fra samfunn til samfunn (Korsnes 2008). Disse må læres for å forstå. Derfor befinner læringen seg i deltakelsen i det sosiale hvor man har tilgang til disse redskapene. Således blir relasjoner en forutsetning for læring, og deltakelsen i disse relasjonene er det som genererer læring. Situert læring er noe som skjer i en dynamisk interaksjon mellom individet og fellesskapet, slik at interaksjon og samarbeid helt grunnleggende for læringen. Situert betyr der hvor vi er plassert. Læring befinner seg i de situasjonene menneskene er i, den er situasjonsbestemt, konkret, kontekstavhengig og virkelighetsnær (Lave and Wenger 2003).

Både kognitive og sosiokulturelle perspektiver på læring er konstruktivistiske i deres forståelse av læring. De skilles allikevel fordi det sosiokulturelle perspektivet på læring, som også kalles situert, sosiointeraktivt og sosiohistorisk, har forankring i det sosial konstruktivistiske paradigmet. Perspektivet har røtter i Lev Vygotsky sin sosiohistoriske psykologi, samt i G. H. Mead og John Dewey sin pragmatisme. I tillegg har arbeidene til antropologene Clifford Geertz og Gregory Bateson vært betydningsfulle. Felles for dem er at de anser at tenkingen, kunnskapen og hukommelsen er sosialt distribuerte, dvs. at det kognitive transcenderer individet (Korsnes 2008). Konstruksjonen av læringen er altså "flyttet ut" av individet og inn i det sosiale.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet skiller seg fra kognitive teorier i det at fokuset rettes mot hvilke former for engasjement og interaksjon som kan føre til læring, snarere enn hvordan de individuelle kognitive prosessene fører til læring. Korsnes (2008) forteller at en analyse av læring i et sosiokulturelt perspektiv tar det verken utgangspunkt i aktøren eller i strukturen, slik det ofte gjøres i samfunnsvitenskapene. Analysen tar utgangspunkt i aktiviteten i seg. Oppfatningen er at mennesket ikke er et ensidig produkt, eller produsent av omgivelsene. Det anses at i et individs utvikling kommer de sosiale aktivitetene i første hånd, som så danner grunnlaget for den mentale utviklingen (Korsnes 2008).

Kognitive og situerte perspektiver sammenfaller i synet på at kunnskap er konstruert, men skiller i betoningen av hvor læringen befinner seg. Situerte perspektiver forneker ikke individets kognitive virksomhet, men mener at læringen skapes i samhandling og ikke gjennom individets refleksjon (Lave and Wenger 1991; Dysthe 1999). Lave og Wenger mener at det er viktig å fremheve at teorien om situert læring bør ikke ses som en erstatning for kognitive eller andre læringsperspektiver. Det sosiokulturelle perspektivet bør heller fungere som et bidrag til nytenking og refleksjon rundt læringsbegrepet, et forsøk på å belyse andre aspekter av læringsproblemet, enn det som vektlegges i kognitive teorier om læring (Lave and Wenger 2003). Det kan også illustreres gjennom Jarvis ord ”... *no one theory of learning is able to explain the complexity of the many forms of learning that occur*” (Jarvis 1995).

3.3 Lave og Wengers situerte læringsteori

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Jean Lave og Etienne Wengers teori om situert læring, legitim perifer deltakelse og Wengers praksisfellesskap som teoritilfang (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998; Lave and Wenger 2000; Lave and Wenger 2003; Wenger 2006). Deres teori bygger på de ovennevnte sosiokulturelle grunntesene, og har hatt stor betydning for utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe 1999; Nielsen 2004; Inglar 2009). I 1991 ga de ut ”Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation” der hovedlinjene i teorien ble skissert. Læring blir oppfattet som situert i praksisfellesskaper og som en del av den lærendes identitetsutvikling. Læringen betinges av legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap, og læringsprosessen er den dynamiske bevegelsen fra perifer til full deltakelse i dette praksisfellesskapet. Etienne Wenger redegjorde i større detalj for sin forståelse av læring i boken ”Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity” fra 1998. Her videreutvikler og begrepsliggjør han synet på læring som en identitetsforandrende deltakelse i praksisfellesskaper, der identitetsutvikling og utviklingen av praksis er to gjensidig utviklende sider av en læringsprosess (Kvale 2003). Bidragene er utledet fra en serie studier av mester- lærling praksiser (Wenger 1998).

Lave og Wenger sitt bidrag er et av de få innen læringsfeltet som tar utgangspunkt i situasjoner utenfor laboratorieeksperimenter og klasserommet. Teorien rommer vesentlige begreper som kan brukes til å analysere den ikke-skolastiske læringen som foregår i arbeidsliv og dagliglivet, utenfor de formaliserte rammene for læring i institusjonaliserte læringsanstalter (Kvale 2003).

Læring er en prosess som foregår i samspill mellom individ og omgivelser over tid (Lave and Wenger 1991; Busch 1994; Dysthe 1999; Illeris 2006), og er først og fremst evnen til å forhandle ny mening i et samspill mellom deltakelse og tingliggjøring. Derfor kan ikke læring reduseres til kun å tilegne seg oppførsel, informasjon eller ferdigheter (Wenger 1998). Læring er en dimensjon ved sosial praksis. Lave og Wengers (2003) anliggende med en sosial teori om læring er i hovedsak å forstå læringens sosiale forankring og formidling. De ønsker å utvikle en teori om sosial praksis. I stedet for å se læring isolert slik den psykologiske tradisjonen ofte har gjort, mener de at læring bør betraktes som et aspekt av all aktivitet. Videre er læring relasjonell, fordi det tas utgangspunkt i synergien mellom individet og praksisfellesskapet når medlemmene skal tilegne seg begreper, forståelsesmåter og kunnskaper (Lave and Wenger 2003). Læringsinnholdet er situasjonsavhengig, avhengig av medlemmenes relasjon til hverandre og av hva som er nødvendig og meningsfullt å kunne. Derfor vil også læringen kunne variere mellom de lærende i samme praksisfellesskap.

3.4.1 Praksisfellesskap

”Praksisfellesskap er grupper av mennesker som deler en bekymring eller et felles engasjement for noe de arbeider med – og lærer hvordan de kan forbedre seg fordi de samhandler regelmessig”
Fritt oversatt fra Wenger (Wenger 2006).

Praksisfellesskap betegner uformelle og lærende samarbeidsgrupper som grunnlag for kompetanseutvikling (Rundberg 2009). Praksisfellesskap finnes over alt, men det er ikke alt som betegnes som et fellesskap som kan karakteriseres som et praksisfellesskap. For å kunne gå under denne benevnelsen må fellesskapet ha en felles praksis. Praksis er det som binder fellesskapet sammen og er måten medlemmene i fellesskapet samhandler på (Wenger 2006).

Wenger forteller at betegnelsen praksisfellesskap refererer til et fellesskap som fungerer som en levende ”læreplan” for lærlingene (Wenger 2006). For å lykkes med å bli et fullverdig medlem av fellesskapet er den nye nødt til å lære seg ”læreplanen”, det vil si praksis, eller måten fellesskapet fungerer på. Det kan være vanskelig å tilegne seg måten, dvs. miljø, kultur, språk, forkortelser, sjargong, uskrevne regler, taus kunnskap etc., uten å ta aktiv del av det. Derfor vil deltakelsen i dette

fellesskapet være det vesentlige for læringen fordi det er selve deltakelsen som muliggjør læringen av praksis (Lave and Wenger 2003).

Kunnskap og innsikt er altså nært knyttet til deltakelse i praksisfellesskap. Det er viktig å kunne det som er nødvendig og verdsatt i fellesskapet. Målet med læringen er å bli et fullverdig medlem (Wenger 1998), og motivasjonen ligger nettopp i ønsket om å bli en del av fellesskapet (Lave and Wenger 2003). For å bli et fullverdig og kompetent medlem handler det blant annet om å kunne engasjere seg i praksis og skape relasjoner til de andre medlemmene. I tillegg er det viktig å kunne bidra i praksisen og ta ansvar for den, samt å bruke og å videreutvikle repertoaret.

Praksis består av tre nødvendige dimensjoner som binder fellesskapet sammen, og er det som skiller praksisfellesskap fra andre sosiale fellesskap. Disse er et *gjensidig engasjement*, et *felles oppgaveansvar* og et *delt repertoar*. Et praksisfellesskap eksisterer og opprettholdes fordi medlemmene har tette relasjoner seg imellom gjennom et *gjensidig engasjement* for et felles interesseområde som de lærer om av hverandre i praksisfellesskapet. Medlemmene gjør noe sammen som har betydning for fellesskapet (Lave and Wenger 2003). De har et felles domene og medlemskapet i praksisfellesskapet innebærer en forpliktelse til dette domenet (Wenger 2006). Et felles engasjement krever ikke at alle er like og bidrar med det samme til fellesskapet, bidragene er snarere komplementære. Det er det gjensidige som knytter deltakerne sammen (Lave and Wenger 2003). I denne sammenhengen er det gjensidige engasjementet i kjernegruppene utviklingsarbeidet med AI som tilnæringsmetodikk.

Videre i dette gjensidige engasjementet har de også et *felles oppgaveansvar*. De har samme eller lignende arbeidsoppgaver, er med på aktiviteter, diskusjoner, hjelper hverandre og deler informasjon. Fellesskapet har et virke som deltakerne bidrar til og har et felles ansvar for. I denne prosessen skapes relasjoner som gjør at de kan lære fra hverandre (Wenger 1998). Kort sagt trengs en gruppe mennesker som samhandler og lærer sammen for at konstallasjonen skal kunne kalles et praksisfellesskap. I kjernegruppene utgjør dette felles oppgaveansvaret det å lære seg AI og å jobbe med skoleutvikling med AI tilnærmingen.

Til sist deler medlemmene et *delt repertoar* av ressurser som er blitt en del av praksis. Det kan være for eksempel verktøy, felles historier, rutiner, symboler, erfaringer eller måter å løse tilbakevendende utfordringer på (Wenger 1998). For å kunne kalles et praksisfellesskap må medlemmene være ”practitioners” som er med på å utvikle det delte repertoaret. For å kunne ta del av dette må medlemmene interagere over tid. En tilfeldig konversasjon med en fremmed som kan noe om det man interesserer seg for er derfor ikke nok til å skape et praksisfellesskap (Wenger 2006). Medlemmer i et praksisfellesskap utvikler en del historier og caser som blir til deres delte repertoar over tid, og deres

måte å samhandle på (Wenger 1998). I kjernegruppene er ”verktøykassa”, med de ulike AI-verktøyene eksempler på kjernegruppas delte repertoar.

Samlet sett utgjør disse tre bestanddelene praksis, og er det som gjør at fellesskapet kan identifiseres som et praksisfellesskap. Man vil for eksempel kunne se at medlemmene har vedvarende gjensidige relasjoner, at de har felles måter å engasjere seg i å gjøre ting sammen på og de har en rask informasjonsflyt. Det er også ofte stor samstemming i medlemmenes beskrivelse av hvem som tilhører fellesskapet. Medlemmene vet hva de andre vet, hva de kan gjøre og på hvilken måte de kan bidra. De har gjensidig definerte identiteter, de kan vurdere om handlinger og produkter er passende, de bruker spesielle verktøy og fremstillinger, de deler historier, kjente vitser, ord og uttrykk og har felles forkortelser (Wadel 2002).

Medlemmene i et praksisfellesskap lærer av hverandre og kan i mange tilfeller være en stor ressurs med tanke på utvikling og innovasjon. Men læringen behøver ikke nødvendigvis å være av positiv art. Wenger påpeker at relasjonene i et praksisfellesskap kan være konfliktfylte og maktspekter vil alltid være tilstedeværende. Derfor er det viktig å ta med i betraktningen at praksisfellesskap også kan utvikle uheldige samarbeidsformer, negative holdninger og rutiner (Wenger 1998). For å sikre at praksisfellesskapet produserer læring og utvikling bør det fokuseres på å utvikle det gjensidige engasjementet, det felles oppgaveansvaret og det delte repertoaret (Wenger 2006). Med andre ord å utvikle det konstruktive i praksisen i fellesskapet.

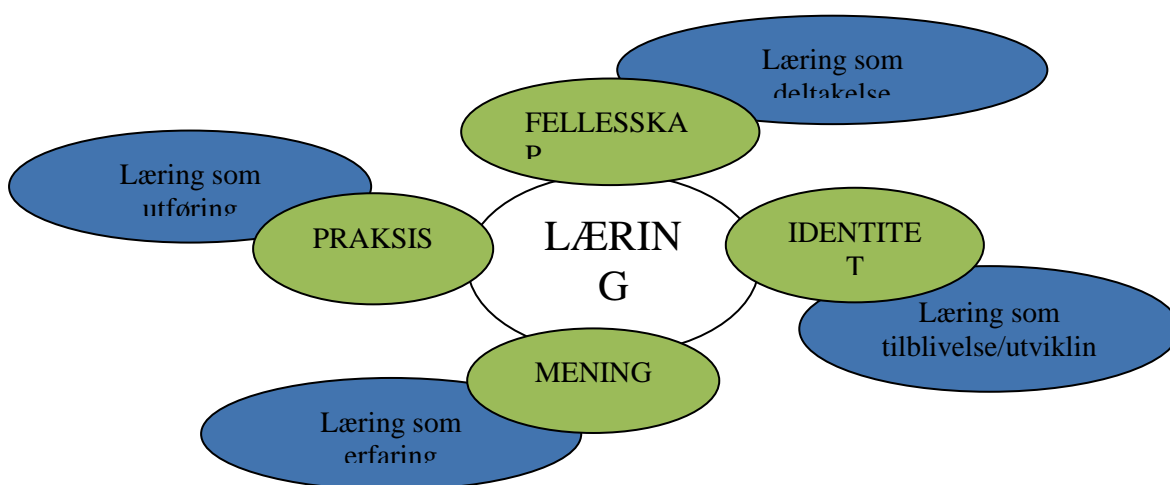
Alle mennesker deltar i mange ulike praksisfellesskap. Det kan være familien, en arbeidsgruppe på jobben, et fellesskap av studenter som hjelper hverandre gjennom studiene, et band, en gruppe forskere eller som i denne oppgaven, en kjernegruppe som møtes jevnlig. Felles for dem er at de har de som nevnt har et gjensidig engasjement, felles oppgaveansvar og delt repertoar (Wenger 1998). Som man kan se er ikke praksisfellesskap noe nytt fenomen, de har eksistert siden tidenes morgen. Det nye ved dette er at teorien om situert læring tilbyr et nytt perspektiv på læring. Ved å se praksisfellesskapene som delte læringshistorier kan det åpnes for nye innsikter i hvordan læring foregår (Lave and Wenger 2003). Det kan være en stor fordel i kunnskapssamfunnet, der kunnskap og læring anses som kilden til nyskaping og vekst.

Jeg anser at kjernegrupper kan ses om praksisfellesskap siden de er opprettet for å skulle skape læring og utvikling i skolen, og som et forum der medlemmene lærer seg AI, som skal brukes i utviklingsarbeidet. De ser ut til å ha felles engasjement gjennom AI og utvikling, har et gjensidig engasjement ettersom medlemskapet er frivillig, ulønnet og medlemmene uttrykker ønske om å jobbe med dette, og de har delt repertoar. Det finnes sikkert mange ulikheter mellom kjernegrupper og praksisfellesskap også. Uavhengig av dette er mitt mål med å bruke Lave og Wengers perspektiv er å

lære om hva som påvirker kjernegruppemedlemmers læring og på hvilken måte det påvirker. Jeg anser at teorien kan bidra med verdifull innsikt i dette.

3.3.2 Teoriens begreper

Wenger hevder at en sosial teori om læring bør inneholde komponenter som kan karakterisere sosial deltakelse som en prosess som dreier seg om læring og innsikt. Disse komponentene kalles mening, praksis, fellesskap og identitet og er grunnleggende aspekter ved praksis (Wenger 1998). Følgende figur illustrerer dette:



Figur 3.1 Komponenter i en sosial teori om læring. Fritt oversatt (Wenger 1998).

Som illustrert i figuren består læring av elementene praksis, fellesskap, identitet og mening. De er alle nødvendige for å beskrive en situert læringsprosess og nødvendige for at læring skal kunne skje. Mening refererer til den skiftende kollektive og individuelle evnen til å erfare livet og verden som meningsfull. Praksis uttrykker de kollektive historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan støtte et gjensidig engasjement i handling. Fellesskap betegner de sosiale konfigurasjoner der deltakelsen kan gjenkjennes som kompetanse og der handlinger defineres som verdt å utføre. Identitet karakteriserer hvordan læring forandrer og utvikler individet og skaper personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med fellesskapet. Disse bestanddelene er gjensidig definerende og derfor nært knyttet til

hverandre (Wenger 1998). Kort sagt er læring at den enkelte deltakeren utvikler identitet i relasjon til praksisfellesskapet gjennom en aktiv deltakelse i gjensidige meningsforhandlinger.

Mening

Jeg har tidligere forklart begrepene praksis og fellesskap, og vil nå redegjøre for mening og identitet. Fordi medlemskapet i et praksisfellesskap i utgangspunktet er frivillig, ligger det implisitt i det gjensidige engasjementet en vilje til å forhandle mening. I tradisjonell psykologisk sammenheng anses mening som en prosess der tingene gis mening først når de oppfattes av sansene, bearbejdes og tildeles mening og hensikt. Innen kognitive perspektiver er mening den prosessen der individet gir tingene mening og innhold når de tolkes ved hjelp av de kognitive strukturene (Egidius 2006). Mening skapes altså i individet. Dette står i kontrast til det situerte synet på mening. Wenger (1998) forteller at *”Mening er et uttrykk for vår skiftende evne, både individuelt og kollektivt, til å oppleve vårt liv og verden som meningsfull”* (Wenger 1998). I likhet med læring, er også mening situert eller kontekstavhengig. Det forhandles om, og skapes mening i praksisfellesskapet og både nye og gamle medlemmer bidrar i denne prosessen. Lave og Wenger (2003) påpeker at det er viktig for mennesker å oppleve mening og ha fokus på meningsfylthet. Læring skal produsere mening fordi i siste instans skal læringen produsere vår evne til å oppleve verden og engasjementet i den som meningsfylt (Lave and Wenger 2003).

Mening oppstår ikke av, og eksisterer ikke i, seg selv. Det er som en dynamisk relasjon mellom mennesker, en meningsforhandlingsprosess. Menneskers engasjement i verden handler først og fremst om meningsforhandling. Når mennesker meningsforhandler gjenforhandler de meningshistorier. Det skjer eksempelvis når historier med mening utvides, omdirigeres, avvises, omfortolkes eller bekreftes. Således er det å leve en konstant meningsforhandlingsprosess, og det er gjennom denne prosessen vi opplever verden og engasjementet (Wenger 1998). Et eksempel på en forhandlet mening i et praksisfellesskap kan være det å passe tiden. I utgangspunktet kan dette være en del av arbeidsreglementet, men det vil allikevel være praksisfellesskapets diskusjoner og forståelse rundt dette som avgjør om normen blir etterlevd og hvilke eventuelle konsekvenser det vil få og bryte regelen. Slike normer er en del av praksisfellesskapet og er noe som nye medlemmer må sette seg inn i for å kunne bli et fullverdig medlem.

Mening oppstår som et resultat av en meningsforhandlingsprosess som innbefatter de to grunnleggende prosessene *deltakelse* og *tingliggjøring*. *Deltakelse* dreier seg både om en deltakelsesprosess og om relasjonene til andre, og angir derfor både handling og sammenheng. *Deltakelse* i denne sammenheng er derfor ikke kun synonymt med samarbeid påpeker Wenger.

Deltakelse refererer også til ulike former for harmoniske, konfliktfylte, intime, politiske og samarbeidende relasjoner (Wenger 1998). *Tingliggjøring* er den andre meningsforhandlingskomponenten. Begrepet beskriver prosessen der opplevelser omskapes til objekter. Det kan være det å skape, beskrive og fortolke. Objektene blir igjen fokuspunkter for meningsforhandlingen. Det tingliggjorte fungerer som en snarvei til kommunikasjon mellom medlemmene i praksisfellesskapet. Eksemplet om arbeidstid kan tjene som et videre eksempel for å illustrere tingliggjøring. Reglen om arbeidstiden kan enten være bestemt av for eksempel ledelsen eller i praksisfellesskapet. Uansett er denne bestemmelsen, gjennom en meningsforhandlingsprosess, blitt tatt opp i praksisfellesskapet som en gjeldende norm. Således har bestemmelsen antatt en fast form, den er blitt tingliggjort. Denne bestemmelsen, eller fokuspunktet, fortsetter medlemmene i praksisfellesskapet å forholde seg til gjennom meningsforhandlinger.

Et medlem i praksisfellesskapet bidrar til meningsforhandlingen i kraft av å være et medlem som bringer sine historier dit. Dette kalles deltakelse. På den andre siden vil praksisfellesskapet ha en del artefakter som reflekterer ulike aspekter av praksisen og hva som gjelder der, tingliggjøringen. I prosessen med å utføre arbeidet vil deltakelsen og tingliggjøringen sammen utgjøre meningsforhandlingen. På den måten utgjør deltakelse og tingliggjøring to fundamentale sider av meningsforhandlingen i et praksisfellesskap og er dermed sentrale i forståelsen av læringsprosessen i praksisfellesskapet (Wenger 1998).

I forhold til denne oppgaven kan det ovennevnte bety at kjernegrupped medlemmene bringer sine erfaringer og historier fra AI arbeidet de har jobbet med i sin avdeling, inn i kjernegruppa. Det vil da oppstå en meningsforhandling som er med å forme praksisfellesskapet. Samtidig bruker de noen AI-verktøy, som for eksempel styrketreet, i arbeidet. Disse er artefakter fordi det er en tingliggjøring av ideen om å tilnærme seg utviklingsarbeidet på en verdiorientert måte. Det er oppstått en bestemt forståelse rundt at man skal, og hvordan man skal jobbe med verktøyet. Dermed er styrketreet tingliggjort i fellesskapet. AI verktøyet blir fokuspunktet for meningsforhandlingene.

I dette tilfellet er bruken av styrketreet besluttet av ledelsen, men er tatt opp i fellesskapet gjennom en meningsforhandling. Når medlemmene bidrar med sine historier i det de jobber med styrketreet i kjernegruppa deltar de i en meningsforhandlingsprosess som igjen er med på å omforhandle og dermed utvikle forståelsen rundt styrketreet.

Identitet

Identitet er den andre av de fire sentrale bestanddelene i Lave og Wengers teori om situert læring. Ordet identitet kommer av det latinske *idem* som betyr ”den samme” (Illeris 2006). Identitet refererer

til individers opplevelse av seg selv og andre som ”de samme”, over tid og i ulike sosiale sammenhenger (Korsnes 2008). I denne sammenhengen refererer identitet til den identitetsskapingprosessen som foregår parallelt med læringsprosessen. Ut over det at læring dreier seg om å tilegne seg de ferdighetene og kunnskapene som er nødvendige for å kunne bidra til fellesskapet, har deltakelsen i fellesskapet med hele personen å gjøre. Deltakelsen i praksisfellesskapet gir nye erfaringer for lærlingen som så danner utgangspunkt for tanker, meninger og videre atferd i konteksten. Denne læringen legger igjen grunnlaget for en identitetsskaping fordi det nye medlemmet begynner å adoptere gruppas holdninger, verdier og betydninger. På den måten kan læring ses som en identitetsprosess. Deltakelsen former altså ikke bare hva medlemmene gjør, men også hvem de er og hvordan de selv fortolker hva de gjør (Lave and Wenger 2003).

Det er viktig å merke seg at læring og identitetsdannelse ikke er en passiv overføring av kunnskaper og ferdigheter, der den nye kun lærer seg hva som gjelder i praksisen. Wenger forteller at når nye og gamle medlemmer møtes i et gjensidig engasjement i praksisfellesskapet, vil de forhandle om det rådende meningsgrunnlaget. Nye medlemmer vil endre og modifisere den eksisterende praksisen når de gjør den til sin egen (Lave and Wenger 2003). Denne meningsforhandlingsprosessen gjør at praksisfellesskap hele tiden er i utvikling og endring, og derfor vil også medlemmenes identitet hele tiden være i utvikling. Samtidig innebærer det at det nye medlemmet påvirker praksisen og den forhandlede meningen og identiteten like mye som den nye påvirkes (Wenger 1998). Som jeg nevnte tidligere er et medlem derfor både en produsent og et produkt av praksisfellesskapet.

Identitet er noe som skapes i det sosiale. Identiteten ses på som et resultat av en læringsprosess som konstrueres i møtet med de andre medlemmene gjennom deltakelse og meningsforhandling i et praksisfellesskap. Læring, meningsforhandling, identitet og deltakelse er på denne måten nært knyttet sammen (Wenger 1998).

3.3.3 Læring som legitim perifer deltakelse

Legitim perifer deltakelse (heretter LPD) er en modell (Plaskoff 2003) som beskriver den prosessen nye medlemmer går igjennom når de opptas i en sosial praksis eller praksisfellesskap (Lave and Wenger 1991). Man kan se LPD som en prosess der medlemmet går fra å være ny til å bli et erfarent medlem av det etablerte praksisfellesskapet. Gjennom perifere aktiviteter lærer de fellesskapets ”måter å gjøre ting på”, de blir kjent med oppgavene, sjargongen og organisasjonen forøvrig. Innledningsvis vil novisens deltakelse preges av enklere oppgaver og observasjon av de mer erfarne medlemmene. I takt med at integreringen øker deltakelsen i fellesskapets alle sider, tilegner den nye seg gradvis kunnskap og erfaring. I en innovergående læringsbane beveger den nye seg fra legitim perifer

deltakelse mot full deltakelse i praksisfellesskapet (Lave and Wenger 2003). En mulighet for LPD er en forutsetning for læring, og for å bli fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Uten en slik deltakelse vil læring av fellesskapets praksis ikke være mulig.

LPD beskrives som et analytisk perspektiv på læring, en måte å forstå læring på (Lave and Wenger 2000). LPD er ikke en strategi eller metodikk, men brukes til å kartlegge relasjonene mellom lærlinger og mestere, eller nykommere og erfarne medlemmer av praksisfellesskapet. Relasjonene omfatter aktiviteter, artefakter, identiteter og fellesskap av kunnskap og praksis (Lave and Wenger 2003). I denne oppgavens analysedel anvender jeg LPD som analyseredskap for å forklare hvordan opplæring, praktisering, gruppeprosesser og veiledning kan påvirke kjernegruppemedlemmers læring av AI.

Perifer

”Perifer” sammen med ”deltakelse” dreier seg om lokaliseringen og identiteten i det sosiale fellesskapet (Lave and Wenger 1991). For å muliggjøre faktisk deltakelse er disse to modifikasjonstypene nødvendige. ”Perifer” er ikke en fysisk posisjon som skal ses som motsetningen til sentral, og der det nye medlemmet bare får tilgang til visse deler av praksisfellesskapet. ”Perifer” sikter snarere til hvor den nye er i læringsprosessen og dennes tilhørighet eller identitet i relasjon til fellesskapet. Skiftende plassering og perspektiver er en del av individets utviklingsidentitet, læringsbane og form for medlemskap. Begrepet sikter til en måte å få adgang til forståelseskildene i praksisfellesskapet på gjennom en økende deltakelse (Lave and Wenger 2003).

I begynnelsen må deltakelsen i fellesskapet tilpasses det faktum at den nye ennå ikke har lært det den behøver for å kunne delta som fullverdig et medlem. Den har behov for å iaktta praksisen for slik å skape seg et inntrykk av hva som er viktig, hvordan ting gjøres og hvordan hendelser skal forstås i praksisfellesskapet. I tillegg må det være en mulighet for faktisk deltakelse. Den perifere posisjonen gir en eksponering til den faktiske praksisen og er en etterligning av full deltakelse. Denne etterligningen kan oppnås for eksempel gjennom å ha enklere og færre oppgaver, mindre ansvar, mer støtte, takhøyde for å gjøre feil, lavere intensitet, spesiell assistanse og nær veiledning. Det viktige i læringsprosessen er at arbeidsoppgavene er av betydning i praksisfellesskapet, at lærlingen ikke får for vanskelige oppgaver og for mye ansvar i begynnelsen. Arbeidsoppgavene bør avanseres simultant med den nyes læringsprogresjon, og slik blir også deltakelsen mer sentral i praksisfellesskapet (Lave and Wenger 2003).

Legitim

Legitim og deltakelse definerer hva og hvordan tilhørigheten i fellesskapet skapes. For at den perifere deltakeren skal kunne være i en produktiv læringsprosess, må den nye bevilges nok legitimitet slik at den perifere posisjonen aksepteres blant de mer sentrale medlemmene. Selv om de ikke har mulighet til å produsere på lik linje med erfarne medlemmer må de behandles som et potensielt varig medlem. De erfarne må akseptere at den nye prøver og feiler som en del av læringsprosessen. Uten denne legitimiteten vil det være vanskelig for den nye å delta og dermed lære det den behøver for å kunne bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet (Lave and Wenger 1991).

Målet og motivasjonen for deltakelsen i praksisfellesskapet er å bli et fullverdig medlem, eller oppnå en mer sentral posisjon i praksisfellesskapet. En mer sentral posisjon kan kun oppnås gjennom en LPD, fordi det er kun en slik posisjon som gir det nye medlemmet erfaring og innsikt i praksisfellesskapets rutiner, omgangsformer, sjargong, arbeidskrav og form, normer og regler, bruk av ulike artefakter osv. Læringen inngår i denne prosessen og betegnes som en endring i deltakelse og deltakerposisjon (Lave and Wenger 1991). Gjennom LPD får den nye innsikt i praksisfellesskapets alle deler; både i det gjensidige engasjementet, det felles oppgaveansvaret og det delte repertoaret.

Motivasjonen for å bli en mer sentral deltaker i et fellesskap kan være et kraftig læringsinsentiv (Wenger 1998). Det er for eksempel stor sannsynlighet for at et nytt medlem i kjernegruppa ønsker å utvikle AI-ferdighetene sine, hvis de andre medlemmene i gruppa er dyktige på AI og er noen den nye ser opp til. De har da lyst til å bli med i gruppa og anstrenge seg for å bli et mer sentralt medlem.

Deltakelsen i praksisfellesskapet gir nye erfaringer for lærlingen som så danner utgangspunkt for tanker, meninger og videre atferd i konteksten. Det gir igjen grunnlaget for en identitetsskaping. På den måten kan læring ses som en identitetsprosess (Lave and Wenger 2003). Her kan det for øvrig trekkes paralleller til Vygotskys dialektiske internaliseringsprosess og Piagets likevektsprinsipp.

Legitim perifer deltagelse beskriver læringen som skjer når nye medlemmer i et praksisfellesskap går fra å delta perifert til å delta fullt. I en deltakerbane for sosial aktivitet modifiserer det nye medlemmet måten å delta på. Læring handler om endring og utvikling av de egne forutsetningene for deltagelse.

Begrepet LPD brukes for å analysere læring i praksisfellesskap og kan være nyttig for å beskrive læringen informantene i denne undersøkelsen opplever i praksis. Med LPD som en analytisk modell vil jeg forsøke å belyse hvordan kjernegrupped medlemmene gradvis lærer hvordan de skal bruke AI som en tilnærming i utviklingsarbeidet i skolen.

3.3.4 Kritikk av situert læringsteori

Det har vært reist en del kritikk mot situert læring i den pedagogiske debatten de senere årene forteller Nielsen. En av kritikkene teorien er blitt utsatt for er at teorien mangler et begrep om det enkelte individet og personligheten (Nielsen 2004). Det kan ha med at i Lave og Wengers teori om situert læring ikke legger vekt på individet i seg, men på hvordan læring skapes i det sosiale. I følge Illeris (2006) beveger situerte læringsperspektiver seg over i læringens samspilldimensjon. Teorien forneker ikke individets rolle, men det går utenfor teoriens område. Personlighet blir i så måte uvesentlig i sammenhengen, og behovet for begreper om individ og personlighet faller bort (Illeris 2006). Illeris modell 1.1 av læringens fundamentale prosesser kan muligens være med å klarlegge dette. Når teorien om situert læring anvendes er det læringens samspilldimensjon, det vil si relasjonen individ og omverden, som belyses.

Det at læring og sosialisering kan forveksles er også et punkt Lave og Wenger sin teori om praksisfellesskaper er blitt kritisert for. Sosialiseringsteorier forklarer individers medlemskap i grupper som en sosialiseringsprosess, der individet internaliserer gruppas normer og på den måten blir et medlem av gruppa. Den situerte læringsteorien forklarer ikke læring som internalisering av gruppas normer, men som en meningsforhandlingsprosess der det nye medlemmet og de eksisterende medlemmene deltar i en meningsforhandlingsprosess (Nielsen and Tanggaard 2006). Det innebærer at både individet og gruppa sammen forhandler om mening slik at fellesskapets praksis stadig er i en utviklingsprosess. Fellesskapets normer og verdier er på den måten ikke forutbestemt som en objektiv størrelse nye medlemmer får overført slik sosialiseringsteori går ut i fra.

3.4 Organisasjonslæring

Organisasjonslæring er, som nevnt i innledningskapittelet, etter hvert blitt et av de raskest voksende emnene innen strategi- og organisasjonsfagene (Døving, Tobiassen et al. 2007), og utgjør en distinkt del av organisasjonsteorien som forskningsfelt (Easterby-Smith and Lyles 2003). I litteraturen belyses viktigheten av å arbeide kontinuerlig og langsiktig for å opprettholde læringen i organisasjonen (Argyris 1998; Senge 1999; Hagedorn-Rasmussen 2003; Kaufmann and Kaufmann 2003; Whitney and Trosten-Bloom 2003; Hauger, Højland et al. 2008; Jacobsen 2008).

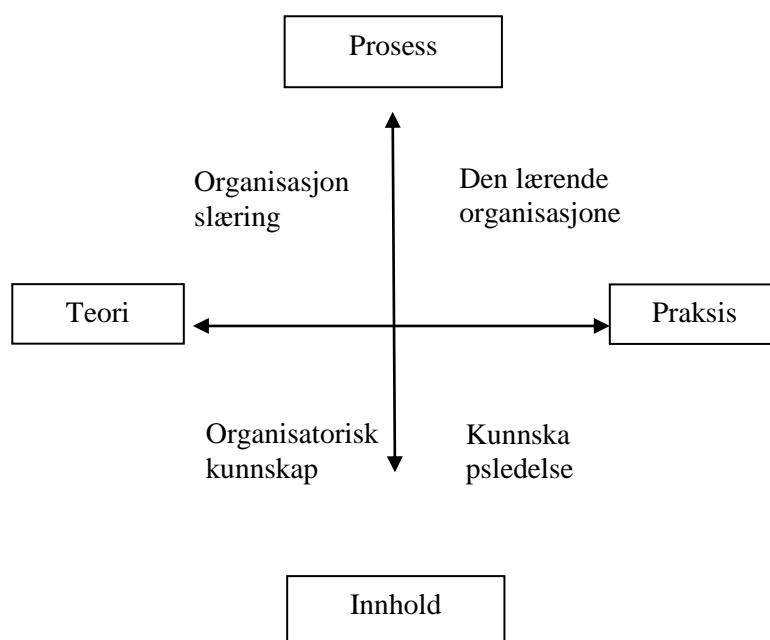
De ovennevnte læringsperspektivene ligger til grunn for de ulike oppfatningene om hva læring i organisasjoner er og hvordan det skjer. Følgelig finner man en mengde forståelser og forklaringer på

hva læring i organisasjoner og organisasjonslæring er. Jeg viser eksempel på det ved å gå igjennom en del hyppig refererte verk innen feltet.

3.4.1 Litteraturen på organisasjonslæringsfeltet

I følge Easterby-Smith og Lyles har de mangfoldige bidragene til organisasjonslæring fra de ulike faglige perspektivene har ført til at det er utviklet en mengde begrep på det som har med læring i organisasjoner å gjøre. De ulike forfatterne på feltet ønsker å uttrykke de spesielle trekkene ved sin tilnærming ved å kalle det eksempelvis Organisasjonslæring (Argyris og Schön 1978), Den lærende organisasjonen (Senge 1990), Kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995), Læring i organisasjoner (Simon 1996), Læring i praksisfellesskap (Wenger 1998) og Kunnskapsorganisasjonen (Choo 1998) (Easterby-Smith and Lyles 2003).

For å gi en bedre oversikt over temaet læring og kunnskap i organisasjoner har jeg valgt å presentere Easterby-Smith og Lyles sin figur 3.2. Figuren er deres forsøk på å skape en orden i det mangfoldet av bidrag som finnes på feltet, og er etter min oppfatning illustrativ og klargjørende. Figuren tar utgangspunkt i de forskjellige dimensjonene som er fundamentale innen læring og kunnskap i organisasjoner:



Figur 3.2 Kartlegging av hovedtemaer (Easterby-Smith and Lyles 2003).

Som vist i figur 3.2 skiller forfatterne mellom tilnærminger som i hovedsak hører til en ”learning-tradisjon” (øvre delen av figuren) og tilnærminger som knytter seg til en ”knowledge-tradisjon” (nedre delen av figuren). Fagfeltet kan så betraktes ut ifra de fire kategoriene ”organisasjonslæring”, ”den lærende organisasjonen”, ”organisasjonskunnskap” og ”kunnskapsledelse”. Det som avgjør hvor i figuren bidraget plasseres, eller hvilken gren av læringslitteraturen bidraget hører til, styres av om det er prosess eller innhold i læringen og kunnskapen som vektlegges. ”Learning-tradisjonen” fokuserer hovedsakelig på læringsprosessen (hva er læringsprosessen-finne) i seg, mens ”knowledge-tradisjonen” ser på kunnskapen i seg og innholdet i den. Videre er det avgjørende for plasseringen om bidraget er teoretisk og deskriptivt (på venstre side i figur 3.2), eller praktisk og preskriptivt rettet (høyre side av samme figur) (Easterby-Smith and Lyles 2003).

”Learning-tradisjonen” består av organisasjonslæring eller læring i organisasjoner på den ene siden (øverst til venstre i figur 3.2), og lærende organisasjoner på den andre (øverst til høyre i figur 3.2). Organisasjonslæring og den lærende organisasjonen hviler på grunnleggende ulikt teoretisk fundament, men blandes allikevel ofte sammen i litteraturen (Vera and Crossan 2003). Begrepet lærende organisasjon (heretter LO) refererer til en idealtypisk organisasjon og er en positiv betegnelse for organisasjoner med en høy endrings- og læringsevne. Litteraturen er preskriptiv og praktisk rettet, og tilbyr strategier for å skape læring og styrke læringskapasiteten i organisasjonen (French, Bell et al. 2000). Chris Argyris og Donald Schön samt Peter M. Senge har gitt ut innflytelsesrike bidrag om den lærende organisasjonen.

På motsatt side av LO i figur 3.2 finner man organisasjonslæring. Denne litteraturen dreier seg om studier av læringsprosessene i en organisasjon. Med en vekt på akademiske tilnærminger er målet med studiene i hovedsak å forstå og drøfte hva som foregår i disse læringsprosessene (Vera and Crossan 2003). Sosiokulturelle læringsteorier som Lave og Wengers teori om situert læring befinner seg innen dette fagfeltet.

Innen ”knowledge-tradisjonen” (nedre del av figur 3.2) betones ulike tilnærminger til kunnskapens natur. Sammenhengen mellom individuell og kollektiv kunnskap samt forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap er viktig (Easterby-Smith and Lyles 2003). Som illustrert i figur 3.2 skilles det mellom organisatorisk kunnskap og kunnskapsledelse. Organisatorisk kunnskap omtales ofte i akademia og er en etablert teoretisk konstruksjon. Litteraturen fokuserer på den statiske kunnskapen i seg selv og presenteres som en nøkkelressurs i organisasjoner og en kilde til konkurransefortrinn (Vera and Crossan 2003). Litteraturen er deskriptiv og kan plasseres nederst til venstre i figur 3.2, med vekt på innhold – teori – dimensjonen.

Litteraturen innen kunnskapsledelse er preskriptiv, og forstås som ”ledet læring” som skal ha en positiv innvirkning på prestasjonen. I motsetning til organisatorisk kunnskap som behandler kunnskapen i seg, konsentrerer kunnskapsledelsen seg om prosessen med å lede kunnskapen, og studerer hvordan kunnskapen endrer seg (Vera and Crossan 2003). Kunnskapsledelse har ofte en tilnærming preget av verktøy og redskaper, der oppmerksomheten rettes mot hvordan spredningen av etablert kunnskap og innhenting av ny kunnskap kan bidra til å styrke produksjonsprosesser. Innen denne tilnærmingen diskuteres ofte bruk av informasjonsteknologi (Easterby-Smith and Lyles 2003).

Lave og Wenger – Læring i praksisfellesskap

Tidligere i kapittelet har jeg presentert Lave og Wengers teori om situert læring, en teori som i dag ses som meget sentral innen organisasjonslæringsfeltet og den valgte teorien for denne oppgaven. Teorien er forholdsvis teoretisk og deskriptiv og kan plasseres i ”learning – tradisjonen”, øverste i venstre del av figur 3.2, prosess – teori – dimensjonen. For å skape en mer helhetlig oversikt over feltet vil jeg under kort presentere noen av de mest refererte bidragene emnet læring og kunnskap i organisasjoner.

Argyris og Schön – Læring i organisasjoner

Argyris og Schöns læringsforskning på slutten av 1970-tallet er et av de mest sentrale bidragene innen ”learning – tradisjonen” (Bakka, Fivelsdal et al. 2004). Argyris og Schön forklarer at alle mennesker har en særegen måte å lære på som kalles bruksteorier. Bruksteorier ligner de kognitive skjemaene fra det kognitive perspektivet på læring, og er individets basale oppfatninger om hvordan det bør handle. Individets fokus er vanligvis å forsvare disse bruksteoriene snarere enn å lære noe nytt (Jacobsen 2008). Individet tenderer altså til å forsvare det bestående framfor å endre og lære på grunn av sine styrende bruksteorier.

For å komme denne endringsvegringen til livs må den enkelte bli klar over sine bruksteorier gjennom å konfronteres med hvordan de opptrer. En slik kommunikasjon krever at det skapes et klima preget av tillit og trygghet slik at man kan få til en situasjon der bruksteoriene kan utfordres kontinuerlig (French, Bell et al. 2000; Jacobsen 2008). Slik kan bruksteoriene bli delte i organisasjonen slik at mer konstruktive felles tankemønstre oppstår. Man går fra hva Argyris og Schön kaller enkeltkrets- til dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring oppstår hovedsakelig gjennom korrigerende praksis ved å rette opp feil og avvik. Ved dobbeltkretslæring stiller medlemmene spørsmål ved grunnleggende praksis og premisser for arbeidet, og således skaper dobbeltkretslæring kreativitet, nytenking og innovasjoner (Kaufmann and Kaufmann 2003).

Argyris og Schöns teori om organisasjonslæring springer ut i fra et kognitivt og individsentrert perspektiv på læring ettersom de tar utgangspunkt i enkeltmenneskets læring i forståelsen av læring i organisasjoner. Enkelt- og dobbeltkretslæring beskriver læring som en prosess der enkeltmedlemmene i organisasjonen oppdager feil og korrigerer disse. Teorien er hovedsaklig deskriptiv og prosessorientert i det den beskriver hvordan læringsprosesser foregår i organisasjoner. I forhold til figur 3.2, kan Argyris og Schöns teori om læring i organisasjoner plasseres øverst på venstre side, i prosess – teori – dimensjonen.

Peter M. Senge – Den lærende organisasjon

En annen meget sentral bidragsyter fra ”learning- tradisjonen” er Peter M. Senge med boka ”Den femte disiplin - Kunsten å utvikle den lærende organisasjon” fra 1990 (Senge 1999). Senges teori bygger på Argyris og Schöns teori om læring i organisasjoner og bidro til at læring og utvikling i organisasjoner kom på den internasjonale dagsordenen (Klev and Levin 2009). Senge introduserte ideen om den lærende organisasjonen, og definerer denne slik:

”A place where people continually expand their capacity of creating results they really want, where patterns of thinking are broadened and nurtured, where collective aspiration is free and where people are continually learning to learn” (Easterby-Smith and Lyles 2003).

En lærende organisasjon er en idealtipe og handler om å sikre at forutsetningene for læring bygges inn som et grunnleggende element i organisasjonen i stedet for å tas frem ved behov. Organisasjonen skal mestre fem ulike disipliner; Systemtenking, personlig mestring, mentale modeller, delte visjoner og teamlæring (French, Bell et al. 2000). Det viktigste for å lykkes å skape en lærende organisasjon er å mestre en kultur som fremmer nytenking og kreativitet gjennom sosial læring i tillitsfulle og tverrfaglige nettverk (Senge 1999). Således er ikke nytenking, innovasjon og læring en spesiell aktivitet i en lærende organisasjon, men en måte å handle, og være på.

Teorien om den lærende organisasjonen er som nevnt en beskrivelse av en idealtypisk organisasjon med forslag om hvordan man kan skape kontinuerlige læringsprosesser i organisasjonen. Således er teorien preskriptiv og prosessorientert og kan derfor plasseres øverst til høyre i figur 3.2, i prosess – praksis – dimensjonen.

Nonaka og Takeuchi - Kunnskapsutvikling

Et meget kjent bidrag om læring og kunnskap i organisasjoner er boken ”The knowledge creating company” forfattet av Nonaka og Takeuchi (Nonaka and Takeuchi 1995). Dette bidraget anses som den mest innflytelsesrike boken fra ”knowledge – tradisjonen”. Forfatterne skiller mellom taus og

eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er den aktøren er bevisst og kan gjøre rede for, mens den tause er den som brukes i praksis, men ikke bevisst kan gjøres rede for (Kaufmann and Kaufmann 2003; Vera and Crossan 2003).

Nonaka og Takeuchi tar utgangspunkt i selve kunnskapen og dens bevegelse mellom ulike nivåer i organisasjonen. De bruker det som kalles SECI- modellen for å beskrive fire steg i ”kunn-skapingen” som forklarer hvordan læring kan gå fra individ til organisasjon. Det første er å spre den tause kunnskapen til andre gjennom *sosialisering*. Det andre er og *eksternalisere* den tause kunnskapen slik at den blir meningsfull og tilgjengelig for andre og en selv, og dermed blir eksplisitt. Det tredje er en *kombinering* av de ulike kildene slik at den eksplisitte kunnskapen bindes sammen og det siste steget er *internalisering*, der teori omsettes i praksis (Klev and Levin 2009). All ny kunnskap begynner med individet og organisasjonslæringen kommer i stand ved å gjøre den personlige kunnskapen tilgjengelig for de andre medlemmene (DeFillippi and Ornstein 2003) gjennom de fire stegene i SECI- modellen.

Nonaka og Takeuchis teori kan sies å tilhøre organisatorisk kunnskaps - dimensjonen da den er fokusert på innhold – teori – dimensjonen i figur 3.2. Det påpekes allikevel at teorien overlapper over mot kunnskapsledelsesdimensjonen da den også undersøker utviklingen og spredningen av kunnskap over tid (Vera and Crossan 2003). Det gjør at teorien også kan ses både som preskriptiv og deskriptiv fordi den både beskriver kunnskapen i seg og foreslår hvordan denne kan ledes.

Til nå har jeg presentert noen av de mest sentrale teoriene innen læring og kunnskap i organisasjoner. Under vil jeg ta fram en aktuell diskusjon i organisasjonslæringsfeltet som jeg anser er relevant i forhold til å begrunne mitt valg av teori.

3.4.2 Diskusjon

Innen psykologien og pedagogikken har læring lenge hatt en sentral plass (Merriam and Caffarella 1999), derfor er begrepene som brukes innen fagfeltet hovedsaklig utviklet med tanke på individet, og på barn og unges opplæring (Illeris 2006). Forskere fra disipliner som økonomi, antropologi, historie, politiske studier, pedagogikk, psykologi, økologi, systemteori og sosiologi interesserer seg for, og engasjerer seg i læring i organisasjoner, og bidrar til stadig utvikling på feltet (Easterby-Smith and Lyles 2003; Døving, Tobiassen et al. 2007). Det medfører en utfordring i forhold til å overføre begrepene, teoriene og forskingen fra det individsentrerte og skolestiske, til voksnes læring i grupper og organisasjoner (Elkjær 2003).

En aktuell problematikk i den forbindelsen er en avklaring i forhold til å forklare hvordan individuell læring blir organisasjonslæring (Elkjær 2003). Som nevnt tidligere bygger det meste av litteraturen

om læring i organisasjoner på kognitive læringsforståelser, og kritiseres for den sterke individorienteringen. I en organisasjonskontekst attribueres både forbedret informasjonsbehandling (information processing) og avgjørelser (decision making) det enkelte medlemmets læring. Prosessene i organisasjonen forbedres ved at det enkelte medlemmet lærer. Organisasjonslæringen viser seg i at medlemmenes læring krystalliseres ut i rutiner og verdier i organisasjonen. Den bakenforliggende ideen er at medlemmene har mentale modeller, eller kognitive skjema, som er abstrakte representasjoner av deres handlinger. Ved å forbedre den mentale modellen forbedres informasjonsbehandlingen i organisasjonen som igjen fører til bedre avgjørelser (Elkjær 2003).

Logikken bak kognitive perspektivet er at organisasjoner ikke kan lære i seg, det er det kun individer som kan. Derfor bør både læringsforskningen og ulike tiltak for å fremme læring, konsentreres om medlemmene for å skape læring i organisasjonen. Medlemmene må ha evnen til, og være villige til å lære. Kunnskap må kunne spres både innad og mellom de ulike gruppene i organisasjonen (Jacobsen 2008).

Som kognitivist er individfokuset et viktig moment hos Argyris og Schön og Senge. Det ser ut til at oppfatningen er at organisasjonslæring er de felles tankemønstre som alle i organisasjonen kan ta del av. Tankemønstrene er i utgangspunktet individuelle, men gjennom stadig utfordring av de mentale modellene eller bruksteoriene i et åpent, trygt og godt miljø deles læringen mellom medlemmene og de mentale modellene forbedres.

Konsekvensen av å individualisere læringen på den måten kognitive teorier gjør er en separering av den lærende og organisasjonskonteksten, og fokuset for læringsforståelsen legges på hvordan individet lærer. Det fører til en veldig smal forståelse av læring, der kontekstens betydning for læring, sosialisering og utvikling av medlemmene i organisasjonen minimeres. Således tillegges kun den epistemologiske dimensjonen vekt i læringsforståelsen. Denne smale forståelsen er blitt massivt kritisert (Elkjær 2003).

Sosiokulturelle læringsteorier, som for eksempel Lave og Wenger sin teori, tar med både den epistemologiske og den ontologiske siden av læring og har et annet fokus enn de kognitive teoriene (Elkjær 2003). Læringen befinner seg i relasjonene mellom medlemmene i praksisfellesskaper og dermed er deltakelsen i disse relasjonene kilden til læringen (Lave and Wenger 2003). Deltakelse er læringsprosessen og handler om både det å tilegne seg kunnskap og identitet. Siden identitet har med menneskets utvikling og eksistens å gjøre (ontologi), og kunnskap har med erkjennelse og meningsdannelse å gjøre (epistemologi), tilfredsstiller det sosiokulturelle perspektivet på læring kravene til en helhetlig og god læringsteori. I og med at læringsteorier innen det sosiokulturelle perspektivet inneholder både den epistemologiske og den ontologiske dimensjonen, kan de også på

tilfredsstillende måte forklare hvordan læring i organisasjoner kan forekomme (Elkjær 2003). Dette betyr at ulike kunnskaper ikke har noen mening i seg selv. Kunnskap uten innsikt i hvordan det skal brukes har ingen verdi. Denne meningen må skapes i fellesskapet, gjennom deltakelse i meningsforhandlinger. Slik skapes læringen om den beste måten å gjøre noe på i den spesielle konteksten (tingliggjøring). Læringen skapes i relasjonene i fellesskapet og er hvordan læring oppstår i organisasjoner.

Nonaka og Takeuchis teori har fokus på kunnskapens innhold og kunnskapens spredning i organisasjonen snarere enn å forklare hvordan man tilegner seg kunnskap og læring, og hvor læringen befinner seg. Nonaka og Takeuchi fremhever at den individuelle og tause kunnskapen omdannes til kollektiv og eksplisitt gjennom SECI- modellen. Kunnskap ses som spiraler som har en ontologisk og en epistemologisk dimensjon. Interaksjonen mellom den (epistemologiske) tause og den (ontologiske) eksplisitte kunnskapen går fra lavere til høyere ontologiske nivåer i organisasjonen, eller fra aktør, gruppe, organisatorisk og til et inter organisatorisk eller nettverksnivå (Bakka, Fivelsdal et al. 2004). Det ser ut til at Nonaka og Takeuchis gir en holdbar forklaring på hvordan læring eller kunnskap kan gå fra individuell til kollektiv læring gjennom SECI- modellen.

Både hos Nonaka og Takeuchi og hos Lave og Wenger er praksisdimensjonen sentral (Lave and Wenger 1991; DeFillippi and Ornstein 2003; Klev and Levin 2009). Der Lave og Wenger betoner at det er deltakelsen i praksisfellesskap og mesterlære som generer læring (Lave and Wenger 2003), hevder Nonaka og Takeuchi at læring hovedsakelig foregår i grupper hvor taus kunnskap gjøres om til eksplisitt (DeFillippi and Ornstein 2003). Det innebærer også at disse to teoriene ser bort i fra den skolastiske og mer kognitiv baserte formen for læring. Derfor er de muligens også bedre egnet enn de kognitive teoriene til å studere læring i organisasjoner ettersom læring i organisasjoner som oftest ikke foregår i et klasserom.

I denne organisasjonslæringsdelen av teorikapittelet har jeg skissert feltet læring og kunnskap i organisasjon ved å bruke figur 3.2 som rammeverk. Målsettingen med å bruke denne figuren har vært todelt. For det første har jeg ønsket å skape en oversikt over feltet gjennom å referere til figuren. For det andre anser jeg at figuren egner seg til å klarlegge hvilket begrep om læring i organisasjoner jeg ønsker å bruke i oppgaven. Min problemstilling ”Hva påvirker kjernegruppedlemmers læring av AI?” dreier seg om å forstå læringsprosessene i kjernegrupper. For å svare på det har jeg valgt Lave og Wengers situerte læringsteori som teoretisk rammeverk. Siden Lave og Wengers bidrag hører inn under organisasjonslæringsdimensjonen, velger jeg å holde meg til ”organisasjonslæring” både som fagfelt og begrep i oppgaven. Ut ifra figur 3.1 vil jeg da legge vekt på teori og prosess. I innledningskapittelet avgrenset jeg også oppgaven til å dreie seg om læringens samspilldimensjon (se figur 1.1). Oppsummert kan denne oppgaven plasseres innen organisasjonsteorien, og mer spesifikt

innen feltet organisasjonslæring, der jeg støtter meg til Lave og Wengers teori om situert læring når jeg ser på samspilldimensjonen i kjernegruppemedlemmers læring av organisasjonsutviklingsmetodikken AI.

Konklusjon

Som vist over, finnes det mange ulike læringsteorier. Det ser ut til at utviklingen innen læringsfeltet generelt beveger seg mot en mer sosial forståelse av læring, og det vil i følge Dysthe (1999) være vanskelig å finne en læringsforsker i dag som ikke tar med det sosiale i betraktningen, selv om man i finner at en del av de mer individuelle læringsforståelsene benyttes i praksis (Dysthe 1999).

Jeg har nevnt flere av de sentrale teoriene innen læring og organisasjonslæringsfeltet for å skape et bilde av fagfeltet. Mange av teoriene bygger på hverandre og organisasjonsteorier kan ofte ses som en utvikling av de mer grunnleggende læringsperspektivene som behaviorismen og kognitivismen. Forholdet mellom de ulike perspektivene på læring er stadig gjenstand for diskusjoner. Noen fremstiller behaviorismen og kognitivismen som motpoler, og det sosiokulturelle perspektivet er en form for syntese av de to. Andre ser de tre teoriene som utfyllende (Dysthe 1999).

En sosiokulturell analyse av læring kan ses som mer omfattende enn behavioristiske og kognitivistiske analyser, da den sosiokulturelle analysen tar for seg hele aktivitetssystemet som individet deltar i. I kontrast begrenser behaviorister seg til individuelle aktiviteter med betoning av det ytre og kognitivistene legger vekt på de indre tankemessige strukturene (Dysthe 1999). Wenger påpeker at den situerte teorien ikke skal ses som den eneste rette teorien om læring. Alle læringsteorier fremhever ulike aspekter av læring, og derfor er alle teoriene nyttige til forskjellige formål (Wenger 1998).

Denne oppgavens studieobjekter, kjernegruppemedlemmer, skal lære seg AI gjennom en rekke tiltak. Målet med at de skal lære AI er at metodikken skal brukes som tilnærming i utviklingsarbeidet for å skape en lærende skole. Utviklingsarbeidet med bruk av AI som tilnærming skal opprettholdes gjennom kjernegruppene og skal spres derifra og ut i organisasjonen. Oppgavens problemstilling forsøker å belyse hva kjernegruppemedlemmene selv fremhever som viktig for læringen av AI, med vekt på samspilldimensjonen i læringen. Lave og Wengers teori om situert læring er teori som betoner konteksten og samspilldimensjonen i læringsforståelsen og samtidig forklarer på en god måte hvordan organisasjonslæring oppstår. Denne forståelsen av læring gjør at deres teori blir særlig anvendelig for min oppgave fordi jeg ønsker å utvikle en dypere forståelse for de sosiale aspektene ved læringen av AI og hvordan dette kan påvirke læring i organisasjoner.

4.0 Empiri

Å presentere informantenes utsagn er i seg selv en analyse. Både presentasjonen og drøftingen i neste kapittel (5.0) hviler på en rekke valg underveis. Det innebærer både tolkinger av funn og drøftingene av dem fra min side. Min studie har til hensikt å finne ut av hva som påvirker kjernegrupped medlemmers læring av AI. Funnene fra intervjuene var opplæring, gruppeprosesser, praktisering og veiledning, og jeg har valgt å bruke disse begrepene som navn på hovedkategoriene i presentasjonen. Disse er også delt inn i underkategorier som også har fått navn etter hva som kom fram i intervjuene. Kategorier og underkategorier presenteres nærmere i det respektive kapitlet.

Funnene presenteres i form av utvalgte sitater, og er plukket ut fordi jeg opplever at de er vesentlige og illustrerende for informantene. Visse sitater presenterer antakelig ikke informantenes allmenne oppfatning, men er tatt med for å få til en drøfting.

Innledningsvis i dette kapitlet har jeg valgt å presentere de tre ulike kjernegruppene for å gi leseren et overblikk. Videre presenterer jeg de fire hovedfunnene i hver sin kategori. Først i hver kategori har jeg beskrevet hvordan henholdsvis opplæringen, gruppeprosessene, praktiseringen og veiledingen generelt arter seg, så presenteres funnene i kategorien før jeg oppsummerer.

Kjernegruppe 1

Denne skolen har hatt kjernegruppe i seks år. De fire første årene jobbet kjernegruppa systematisk med å implementere AI som tilnæringsmetodikk i alt endrings- og utviklingsarbeid på skolen. Med veiledning fra en ekstern konsulent brukte de AI i arbeidet med å utvikle en overgripende visjon, skape et godt arbeidsmiljø, skape en lærende skole og implementere AI. De hadde møter ca. 10 ganger i året. Medlemmene bestod av rektor, inspektører og en til fra hver avdeling. På grunn av at de nå føler at den ønskede kulturen er implementert, der AI er en sentral tilnæringsmetodikk i alt arbeid, har de det siste året skiftet kurs. I dag jobber de mer målrettet med utvikling av mer fag- og avdelingsspesifikk karakter. De møtes nå ca. seks til syv ganger per år. I kjernegruppa brukes AI metodikken i alt arbeid, og brukes også når det jobbes med utviklingsarbeid i felles forumer som personalemøter, avdelingsmøter osv. Gruppa består i dag av de ulike representantene for utviklingsområdene på skolen i tillegg til rektor og flere inspektører.

Kjernegruppe 2

I denne skolen har de hatt en kjernegruppe i ca. fem år. Kjernegruppa bestod av rektor, inspektørene og sosiallærer og disse ble stadig kurset i AI. I forbindelse med ny rektor foretok skolen en nysatsing på kjernegruppa for ca et halvt år siden, og tok inn flere medlemmer i gruppa, slik at den i dag består av syv medlemmer; rektor, inspektører og en til representant fra hver avdeling. De møtes ca. seks

ganger i året. Med veiledning fra kommunens prosjektleder jobber gruppa med skoleutvikling og blant annet å lære seg AI. I følge informantene er denne nye kjernegruppa bedre rustet til det å skulle ”holde” tak i AI enn den tidligere gruppa mye på grunn av at de nå har en bredere representering og en annen forankring i ledelsen enn tidligere.

Kjernegruppe 3

Denne skolen har fått jevnlig AI opplæringer i regi av kommunen gjennom mange år, men det er først de siste to årene at de har skapt en kjernegruppe. Men veiledning fra kommunens prosjektleder jobber de med skoleutvikling og å lære seg AI, og møtes ca seks ganger per år. Gruppa har ca seks medlemmer, der rektor, inspektør og andre representanter fra avdelingene.

4.1 AI opplæringen

Å starte med en presentasjon av hvilken betydning den eksterne AI opplæringen har for informantene opplever jeg som hensiktsmessig fordi den er for mange deres første møte med AI. I denne presentasjonen ønsker jeg å svare på om opplæringen har betydning for informantenes læringsprosess gjennom å besvare det første forskningsspørsmålet i problemstillingen er ”Bidrar AI- opplæringen til kjernegruppemedlemmene sin læring av AI? I så fall, på hvilken måte?”.

Det ser ut til at det er variasjon i hvor mye og hvor ofte informantene har fått opplæring i AI, men målet er at alle medlemmene i kjernegruppa skal være med på AI opplæringer to ganger i året. Disse opplæringene holdes av en ekstern konsulent. Noen få av informantene har ikke vært med på disse av ulike grunner, men alle informantene har fått en eller annen form for opplæring i AI. Når kjernegruppemedlemmet har vært med i gruppa en stund vil de ha vært med på en del av disse jevnlig opplæringene. I tillegg får kjernegruppene jevnlig kursing i regi av kommunens prosjektleder, enten eksternt eller internt. Dette er gjerne innføringer i et AI- verktøy eller andre deler av AI. Det ser ut til at det ikke er noe fastlagt intervall på kursingen, men gis mer etter behov og prosjektleders kapasitet.

Opplæringen de har fått er gjerne halv eller heldags seminarer eksternt fra arbeidsplassen. De innføres i både AI's teoretiske grunnlag og de praktiske verktøyene. Dermed preges opplæringen både av undervisning og praktisering. Opplæringen er lik for alle kjernegruppemedlemmer uavhengig av hvilken skole de er ansatt ved. Det ser ut til at de fleste av informantene mener de har fått tilstrekkelig opplæring i AI slik at de forstår hva det er og hvorfor de skal bruke det. Det kommer allikevel tydelig fram at en eller noen få opplæringer i seg ikke er tilstrekkelig for å lære seg AI i form av at de tar det i bruk. Det å lære seg AI er en prosess over tid. Det understrekes også av det andre temaet som kom tydelig fram i intervjuene. Behovet for å få en jevnlig faglig oppdatering over tid.

Jeg valgt å presentere opplæring i to kategorier basert på det som kom fram i intervjuene. Den første kategorien har jeg kalt ”betydningen av opplæring” og den andre ”betydningen av faglige oppdateringer”. Den første kategorien omhandler den første eksterne opplæringen informantene fikk i begynnelsen av sitt medlemskap i kjernegruppa. Den andre kategorien har jeg brukt begrepet faglige oppdateringer fordi jeg synes at det illustrerer det temaet kategorien omhandler på en god måte. Med faglige oppdateringer mener jeg den påfølgende opplæringen og kursingen informantene har fått etter hvert som de har vært medlem i kjernegruppa.

4.1.1 AI opplæringens betydning for læring

Når det gjelder betydningen av den eksterne opplæringen i AI informantene fikk i starten som kjernegruppedlem stilte jeg spørsmål om de hadde fått opplæring når de begynte i kjernegruppa og om de syntes den var tilstrekkelig i forhold til å lære AI. I likhet med resten av intervjuet lot jeg dem prate fritt rundt temaet. Funnene viser at ingen av informantene begynte å bruke AI som følge av opplæringen de fikk i starten. De fleste av informantene kom inn på temaet øving i den forbindelsen. Det vises i de utvalgte sitatene under:

Informant 5:

”Jeg trenger ikke nødvendigvis mer opplæring for å bruke AI, men mer trening. Fått mer praksis. Opplæringa føler jeg at jeg har fått, men det er det å være trygg på det i praksis jeg trenger å være”.

Informant 8:

”Jeg har fått en grundig opplæring, men det er trening jeg trenger for å begynne å bruke AI”.

Som illustrert gjennom disse utvalgte sitatene har de fleste av informantene tilegnet seg den grunnleggende kunnskapen om AI gjennom opplæringen, men mener at det er øving som er utslagsgivende for bruken av AI. Det ser ut til at det er en forskjell på kunnskap om noe, og det å ha lært. En annen informant forteller:

Informant 7:

”Det å gå på et kurs og det å lære det er langt fram. Jeg synes verktøyene er bra, men det trengs å få de inn under huden og bli vant til å bruke de, å bli trygg på å bruke de. Det handler mer om å få trene seg på dem enn opplæring”.

Dette sitatet mener jeg at viser hvordan informantene generelt oppfatter sammenhengen mellom den første opplæringen og læringsutbytte. Den generelle oppfatningen er at opplæringen i seg ikke fører til

at de begynner å bruke AI, og dermed ikke læring. Det er mulig at opplæringen gir en del kunnskap, men nok i seg selv for at informantene begynner å bruke AI. Det vil vær betimelig å se på hvorfor ikke opplæringen fører til læring. Informant 5 forteller noe om det:

”Jeg syns det er vanskelig å være på et kurs og så skal du videreføre det til alle. For sånn som det [AI] er så stort og jeg klarer ikke å formidle det som prosjektleder eller den eksterne konsulenten har stått og sagt i seks timer. Det får ikke den samme effekten for meg”.

Det ser ut til at informasjonen som formidles er for mye å fordøye over kort tid i forhold til å skulle videreformidle det til de andre i kjernegruppa eller i sin avdeling. En annen informant forteller noe av det samme:

”Vi har jo fått opplæring, men jeg syns det er vanskelig å formidle det videre. For det var jo en kollega som spurte meg " hva er AI?". Jeg synes det er vanskelig å forkare det. Rett og slett”.

Denne informanten har fått opplæring i AI, men har fortsatt vanskelig for å forklare til andre hva AI er. Det kan se ut til at AI er såpass komplekst, at en opplæring ikke verken fører til læring eller evne til å videreformidle informasjonen i noen større grad. Denne tendensen fant jeg også hos de andre nyere informantene. De hadde mye vanskeligere for å forklare hva AI er kontra de som har vært med lenge. Det understreker at AI er komplekst, og at læringen av det er en prosess som foregår over tid. At øving og trening på den kunnskapen de får gjennom opplæringen er viktig for læringen kommer jeg tilbake til i kapittel 4.3 praktisering.

4.1.2 Faglige oppdateringers betydning for læring

Denne kategorien viser funnene knyttet til betydningen av det jeg har kalt faglige oppdateringer og læring. Faglige oppdateringer innebærer opplæringen informantene har fått etter hvert som de har vært med i kjernegruppa. Disse holdes som oftest eksternt av ekstern konsulent, men det ser ut til at prosjektleder etter hvert har holdt noen ”små-kurs” internt i tillegg.

I forbindelse med spørsmålene rundt opplæring nevnte alle de litt mer erfarne informantene noe om at de faglige oppdateringene de får er nyttig for læringen. Som også vist i presentasjonen over er en av årsakene er at AI inneholder mye informasjon som er vanskelig å ta inn med en gang. Det gjør at det tar tid å tilegne seg alt. Videre trakk flere fram at både tidspress og en travel hverdag gjør at det er lett å glemme bort både elementer i metodikken, å være verdiorientert i tankegangen og det å ha fokus på å bruke AI i jobben.

Informanten under forteller om hvordan det var vanskelig å få med seg all informasjon i begynnelsen:

Informant 5:

”Man merket jo at man ikke klarte å ta inn alt i forhold til jobben, i forhold til alt sånt. Så jeg merker jo at jeg blir mer og mer obs på det”

Det tar tid å lære seg AI. Det er en læringsprosess der ikke bare kunnskapen om AI skal tilegnes, men også kunne appliseres i en jobbkontekst. Som oftest inneholder disse faglige oppdateringene mye av det samme stoffet som i opplæringene. Noen ganger får de innføring i et nytt verktøy, men den verdiorienterte tanken bak er den samme. Det er allikevel flere informanter som forteller at disse oppdateringene gjør at de lærer noe nytt, at de får nye innsikter selv om de har lært det før. Noen av informantene uttrykker det slik:

Informant 4:

”Når vi er på samlinger synes jeg egentlig det har vært en oppfrisking med det samme hver gang, men det er egentlig greit for man glemmer jo, godt å bli påminnet. Så det har ikke vært at ”i dag skal vi lære det og det”. Jeg hører det med nye ører hver gang”.

Informant 5:

”Vi får stadig litt påfyll, det er veldig godt å bli påminnet. Litt oppfrisking sånn at det ikke skal bli borte i hverdagen. Så det synes jeg er veldig allright når de kommer med de påfylla. Du lærer jo noe nytt hele veien”.

Det at flere av informantene forteller at de lærer noe for hver faglige oppdatering de får forstår jeg som en understreking av at det er vanskelig å få med seg all informasjon i løpet av et eller noen få opplæringstilfeller ettersom oppdateringene som oftest inneholder det samme stoffet. Derfor kan man se at det å lære AI er en prosess over tid, der informantene lærer seg litt og litt AI for hver faglige oppdatering. (DET synes de – lave sier noe annet).

I sitatet over forteller Informant 5, i likhet med flere andre, at de faglige oppdateringene gir dem en påminnelse om å bruke AI i en travel hverdag. Når det har gått en stund siden de ble oppdatert kan det være lett å glemme hva AI er, eller visse elementer i metodikken. De mener at de faglige oppdateringene hjelper dem å huske hva AI er:

Informant 7:

”Jeg synes jo jeg har fått god opplæring, men det er veldig nyttig og viktig stadig å bli påminnet om hva AI egentlig er for noe. Vi har jo hatt sånne påminninger med jevne mellomrom oppigjennom

årene. Hver gang jeg hadde vært på de kursene så var det "å ja, det hadde jeg glemt" og fikk en påminning hele tiden i en travel hverdag".

Noen av informantene mener, i tillegg til å ha behov for faglig oppdatering, at de jevnlige oppdateringene er gunstige i forhold til å huske å tenke på en verdiorientert måte slik man skal i AI. En av dem forteller:

Informant 3:

"I det du skal starte opp igjen over sommeren hadde det vært greit og hatt en sånn runde og blitt oppdatert igjen. Man trenger stadig input i forhold til å endre litt tankesett da. Man blir litt fokusert på en ting der og da".

Lærere er lenge borte fra jobben (og AI) over sommeren. I følge denne informanten er en oppdatering da gunstig for å komme tilbake til den verdiorienterte tankegangen i AI igjen.

4.1.3 Oppsummering

Det viser seg at informantene anser at opplæringen er nyttig, men ikke tilstrekkelig for at de skal begynne å bruke AI selvstendig i jobben. Alle utenom en informant forteller at det er øvingen på AI som er veldig viktig for deres læring av AI. Flere av informantene forklarer at det som formidles i opplæringen er vanskelig å forklare videre til andre på grunn av at AI er komplekst, og det er mye informasjon. Det ser ut til at AI er noe som må læres over tid. Men, selv om ikke opplæringen tilsynelatende har noen avgjørende betydning for informantenes læring av AI, trekker flere av de mer erfarne informantene frem at faglige oppdateringer over tid har betydning for læringen av AI. Det kan også være lett å glemme AI i en hektisk lærerhverdag. Det er lett at AI havner litt i "bakleksa" når andre mer prekære oppgaver ved jobben presser på. Oppdateringene påminner dem om hva AI er og er også nyttig i forhold til å huske å skulle bruke metodikken i utviklingsarbeidet i jobben.

Verdifokuseringen i AI er også noe som er lett å glemme dersom de ikke får en påminnelse jevnlig.

Det kan se ut til at informantene mener at det er vanskelig å få med seg all informasjon rundt AI i løpet av en opplæring. De faglige oppdateringene gjør at informantene kan få med seg noe nytt for hver gang, å fylle på litt og litt. Poenget jeg oppfatter at trer frem er allikevel at en eller noen få eksterne opplæringer ikke er tilstrekkelig for at informantene begynner å bruke AI fordi det er for komplekst. Det er kombinasjonen øving eller praktisering og jevnlig faglige oppdateringer som ser ut til ser ut til å bidra til informantenes læring av AI.

4.2 Gruppeprosesser

Denne presentasjonen av funnene rundt ulike gruppeprosesser i kjernegruppa har som mål å besvare det andre forskningsspørsmålet i problemstillingen ”Bidrar prosessene i kjernegruppa til medlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?”.

Gruppeprosessene er samspillprosessene mellom medlemmene i kjernegruppa, og som informantene oppfatter at påvirker deres læring av AI. Dynamikken og miljøet i gruppa. Et godt læringsmiljø er viktig for læring og karakteriseres av medlemmenes evne til å vise hverandre respekt, godt samarbeid, felles målsettinger, samstemte holdninger, etiske verdier og normer når det gjelder arbeidet de holder på med (Stensaasen and Sletta 1996). Siden arbeidsmiljø er viktig for læring finner jeg det naturlig å se på hvilke gruppedynamiske elementer informantene oppgir som betydningsfulle for deres læring av AI.

Kjernegruppa er som nevnt et praksisfelleskap bestående av ulike ansatte i en skole. De jobber med skoleutviklingsarbeid og bruker AI som tilnæringsmetodikk. Etter å ha gjennomgått en opplæring i AI er det primært i kjernegruppa de jobber med å lære seg AI metodikken. Jeg spurte informantene ulike spørsmål om hvordan de oppfatter at kjernegruppa støtter dem i forhold til å lære seg AI. Jeg har valgt å kategorisere etter hva de trakk fram som betydningsfullt for deres læring. De fremhever at kjernegruppa er en støtte for dem i læringsprosessen fordi de har noen å rådspørre, diskutere med og få ideer fra. Jeg har valgt å presentere funnene i to kategorier. Den første kategorien har jeg kalt ”*støtte*”, den andre ”*tematikk*”.

4.2.1 Støtte

Støtte i denne sammenhengen innebærer den faglige støtten informantene opplever at de andre medlemmene i kjernegruppa gir dem i forhold til det å lære seg AI, slik at de kan bruke det i jobben. Det kommer tydelig frem i dataene at informantene jevnt over legger vekt på at kjernegruppa er en ressurs for dem i forhold til læring av AI. De mener at de lærer mye AI i kjernegruppa ved at medlemmene er gode støttespillere og bidragsyttere i diskusjoner, de lærer fra hverandre og gir hverandre støtte. Det ser ut til at det gjelder uavhengig av hvor lenge informanten har vært medlem i gruppa og hvilken kjernegruppe det er.

Deling av læringshistorier ser ut til å være noe alle kjernegruppene bruker aktivt, og de oppfattes som en god støtte i læringsprosessen. Læringshistoriene gir læring gjennom at informantene diskuterer både det faglige og implementeringsmessige rundt AI. I kjernegruppa får de både råd i forhold til hvordan de kan ta AI jobbingen videre til sin avdeling, og bruker gruppemedlemmene som

sparringspartnere når de har ideer om hvordan de skal få til arbeidet med AI i sin avdeling. En informant uttrykker dette slik:

Informant 5:

”Det å være med i kjernegruppa gjør at jeg lærer meg mye, jeg får med meg mye informasjon, tips og ideer som jeg kan ta med meg tilbake til min avdeling. Så kan jeg luften tanker og ideer i kjernegruppa i forhold til det å få mer bevisst og konkret AI i min avdeling”.

I tillegg til å lære gjennom deling av læringshistorier og opplevd støtte både faglig og sosialt sett, ser det ut til at informantene deler kunnskapen med hverandre uavhengig av kunnskapsnivå. De mer erfarne medlemmene deler erfaringene sine med de som er nyere og vice versa. Informanten under gir et eksempel på dette:

Informant 6:

”Man prøver å koke ut noe, tenke ut noe sammen da, som man kanskje kan foreslå for de andre i avdelingen min. Når noen kanskje har kommet litt lenger enn det vi har, så deler de erfaringer sånn at vi kan få noen tips og lære av dem. At det ikke blir sånn at ”vi har kommet så mye lenger enn dere så hihhi”, men at de deler”.

Kjernegruppene preges tydeligvis en kultur for deling av læringshistorier. Gruppa er et tilsynelatende et forum der læring skapes og deles. Det kommer fram at det er i samarbeidet, og i de sosiale prosessene i kjernegruppa det læres. Informanten under har et eksempel på det:

Informant 10:

”Kjernegruppemedlemmenes tanker og ideer er en god støtte for meg for jeg jobber utrolig dårlig alene. Så jeg er avhengig av å få innspill, det er jo da jeg assosierer. Bruker mine erfaringer. Det er viktig synes jeg”.

Alle informantene, uavhengig av hvilken kjernegruppe de tilhører, opplever at kjernegruppa er en støtte for dem i AI arbeidet og bidrar til deres læring. Det gjelder uavhengig om de er nybegynnere eller erfarne medlemmer. De opplever kjernegruppa som støttende i læringsprosessen fordi det er et forum der de får tips og råd, diskuterer og utvikler nye ideer, får nyttig informasjon og deler læringshistorier. Erfaringen eller læringen deles i kjernegruppa og informantene opplever at dette skaper læring som i sin tur hjelper dem i jobben når de skal bruke AI. De mener at alle kommer med innspill og alle blir hørt. Det kan vises med de utvalgte sitatene under:

Informant 1 forteller:

”Jeg synes at alle kjernegrupped medlemmene bidrar og har innspill, og det støtter meg i mitt AI-arbeid i avdelingen. Alle kan komme med noe og alle kan få”.

Gruppedynamikk og et godt læringsmiljø er viktig for læringen, og som sitatet illustrerer, er det at alle bidrar fordelaktig for læringen. Det faktum at alle bidrar viser at det er et godt læringsmiljø slik at alle våger å delta både når det gjelder sine egne og andres saker.

4.2.2 Irrelevante temaer

Når en kjernegruppe startes jobber de gjerne med overgripende temaer, som å skape visjoner og målsettinger for skolen. Parallelt jobber de med å lære seg AI slik at de kan bruke metodikken i utviklingsarbeidet. Kjernegruppe 1 har som nevnt det siste året skiftet kurs, og har nå fokus på mer spesifikke satsingsområder som berører for eksempel fag, en spesifikk avdeling eller det å styrke elevenes leseferdigheter. Flere av medlemmene i gruppa er nå byttet, men ledelsen⁸ er fortsatt med. De nye medlemmene er nå med på grunnlag av at de har et spesifikt ansvarsområde i utviklingsarbeidet. Målet med den ”nye” kjernegruppa er at medlemmene skal være med å drive utviklingsarbeid for å sikre at skolen blir en lærende organisasjon, men fortsatt skal AI brukes som tilnæringsmetodikk.

Siden disse funnene kun gjelder en av kjernegruppene har jeg her tatt bort informantnummereringen for å sikre informantenes anonymitet.

Et tema som kom fram i forbindelse med spørsmål rundt gruppeprosessene var at å jobbe med mer spesifikke områder i kjernegruppa innebærer at utviklingsarbeidet ofte bare berører de som har dette temaet som ansvarsområde. Det fører til at de berørte deltar, mens deltakelsen blant de andre medlemmene blir lavere. En av informantene ordla seg slik:

”Jeg synes jeg ser forskjell på hvor mye de i gruppa bidrar når vi har hatt noe som favner alle og noe mer spesifikke ting. Det er ikke det at alle ikke bidrar tror jeg, men jeg tror kanskje flere av dem har tanker som meg, at dette er et tema som er noe på siden. Vi har hatt eksempler på at vi har temaer der vi alle er like, sånn som vinklingene og tankene rundt AI. Da tror jeg alle er like mye med i delene og har innspill. Det synes jeg absolutt. Det er når vi har holdt på med temaer som kanskje er spesifikke at

⁸ Inspektører, avdelingsledere og rektor.

vi ikke helt har fått til det, for da er det noen som har mer kunnskap og mer tanker fordi det er i det mer praktiske arbeidet i hverdagen deres da”.

Denne informanten oppfatter at deltakelsen i gruppa er høy når temaene berører alle, og når de jobber med AI relaterte oppgaver. Når temaene er spesifikke for avdelingen eller et fagområde minsker deltakelsen fra de medlemmene som ikke berøres av temaet.

En forklaring på hvorfor deltakelsen minsker kan være hva en annen av informantene i denne gruppa fortfortalte:

”Vi jobber jo med utvikling på alle fagområder i kjernegruppa, så jeg blir automatisk veldig stille når det blir tatt opp en del tema som ikke jeg jobber med i hverdagen. Så jeg er nok ikke den som prater mest her, det er jeg ikke. Men det er nok fordi at når det er temaer jeg ikke jobber med så har jeg ikke noe lurt å si, og da sitter man heller og lytter da. Jeg har ikke noe å diskutere på enkelte ting”.

Det er tydeligvis vanskelig å delta i utviklingsarbeidet når man ikke kan noe om temaet som jobbes med, og det ser ut til å være en årsak til lavere deltakelse. Denne informanten fortalte også at det å være med i kjernegruppa allikevel at det er nyttig fordi det gir et innblikk i det utviklingsarbeidet som foregår på skolen og det gjør at det allikevel gir mening å være med i kjernegruppa. En tredje av informantene er av samme oppfatning som informantene over, men legger til:

”Det som kan være litt negativt er at kjernegruppa består av så mange forskjellige, med forskjellige oppgaver. Når det begynner å bli mer spesifikt for meg så er det alltid noen her det ikke blir så interessant for. Og da blir det ikke like deltagende heller. Da blir det fort at jeg kobler litt ut”.

Irrelevante temaer som tas opp i kjernegruppa gjør at det blir uinteressant for dem som ikke er involvert i det arbeidet. Dette fører til at deltakelsen i utviklingsarbeidet går ned. Den lavere deltakelsen resulterer i at informantene ”kobler litt ut”. Jeg tolker det som at informantene engasjerer seg mindre i arbeidet. Det kom videre fram at denne informantene ikke har lyst til å legge all sin energi på temaer som ikke er så relevante for jobben, selv om det er nyttig i forhold til at det gir et visst overblikk over skolens utviklingsarbeid. Informantene utdyper:

”Jeg skårer på topp å jobbe AI. Er kjernegruppa det kommer an på. Er så mye tilleggsgreier, det er så mye hvem som er der, hvilke saker, tempo, som gjør om jeg er på topp. Det trekkes inn representanter for alt og det begynner å bli så mange som skal inn å si noe om hvordan skolen skal ledes eller hva vi skal drive med. Det blir litt rotete for meg... Jeg er sånn som liker å vite hvorfor jeg sitter der og hvorfor jeg skal gjøre ting. For det motiverer meg veldig når jeg vet hvorfor, men når jeg ikke helt skjønner hvor vi skal... hihhi”.

Informanten har et ønske om, og en høy motivasjon for å jobbe med AI tilnærmingen i utviklingsarbeidet. Det som senker motivasjonen er som nevnt irrelevante temaer, lavere deltakelse og som vi ser her, en uklar målsetting med kjernegruppas arbeid. Det står klart for informanten at det er utviklingsarbeid med AI tilnærming kjernegruppa skal jobbe med, men gruppas målsetting blir allikevel uklar på grunn av at alle de ulike utviklingsområdene er representert.

4.2.3 Oppsummering

Funnene viser at kjernegruppa bidrar til medlemmenes læring i forholdsvis stor grad. Ingen av informantene forteller at de ser kjernegruppeaktivitetene som veldig viktig eller avgjørende for læringen av AI, men at gruppas støtte i stor grad bidrar til læring gjennom at de får tips og råd, diskuterer og utvikler nye ideer, får nyttig informasjon og deler læringshistorier. Alle informantene opplever at både dem selv og de andre medlemmene i deres kjernegruppe behandles som et fullverdig medlem av gruppa. Det ser ut til å gjelde uavhengig av hvilket kompetansenivå informanten er på i forhold til AI, hvor lenge de har vært medlem, og i hvilken kjernegruppe de er med i.

Videre viser det seg at flertallet i kjernegruppe 1 anser at den ”nye kursen”, der kjernegruppa jobber med mer spesifikke utviklingstemaer, fører til at mange av medlemmene ikke har noe å bidra med når temaet ikke berører deres arbeidsområde. Det fører til en lavere deltakelse og for noen en lavere motivasjon for arbeidet i kjernegruppa. Det ser også ut til at målsettingen med gruppa kan bli uklar på grunn av de mange temaene, og de mange representantene for temaene som alle har ulikt fokus på hva som er viktig i skolen.

Dette er noe som ingen av informantene fra de to andre kjernegruppene tok opp, og kan antakelig ha å gjøre med at disse kjernegruppene er såpass nye at de ikke har byttet målsetting og grunnlag for gruppa.

4.3 Praktisering

I dette kapitlet vil jeg svare på oppgavens tredje forskningsspørsmål ”Bidrar praktiseringen til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?”. Med praktisering mener jeg øving og trening på AI med mål om å lære seg både det aktuelle verktøyet og den verdiorienterte tilnærmingsmåten eller tankegangen. Det kommer tydelig fram at informantene oppgir praktisering som en veldig viktig faktor i deres læring av AI.

Som nevnt i innledningskapittelet er praktisering den organiserte øvingen og treningen informantene har fortalt at de er med på i forbindelse med å skulle lære AI. I presentasjonen av funnene vedrørende opplæring (kapittel 4.1), anser informantene at opplæring er en nyttig del av læringen av AI, men ikke tilstrekkelig for at de skal begynne å bruke AI i sin jobb. Det kom derimot fram at de fleste informantene mener at praktiseringen er veldig viktig for læringen av metodikken. I denne presentasjonen ønsker jeg å vise hva informantene sier om øvingen i forhold til å lære seg AI slik at de kan bruke det selvstendig i jobben. Jeg har valgt å dele inn presentasjonen av funnene om praktisering i tre kategorier. Den første er en mer overgripende kategori jeg har valgt å kalle ”*betydningen av praktisering*”, og de to neste kategoriene har jeg kalt ”*Øving gjennom å delta i AI prosesser*”, og ”*Øving gjennom å lede AI prosesser*”. Den første kategorien viser hva som tredde frem i intervjuene generelt før jeg går inn på det mer spesielle når det gjelder på hvilken måte de øver og hvordan det påvirker deres læring av AI.

De to sistnevnte kategoriene, ”*Øving gjennom å delta i AI prosesser*” og ”*Øving gjennom å lede AI prosesser*” representerer de to hovedsaklige måtene kjernegruppene øver seg på⁹. ”*Øving gjennom å være med i AI prosesser*” innebærer at typisk rektor eller prosjektleder leder AI prosesser i kjernegruppa eller i andre forumer. I AI prosessen brukes et AI verktøy som guider dem gjennom AI prosessens fem steg i tillegg til IGP¹⁰, som sikrer at alle deltagerne deltar aktivt i prosessen. Det å delta i AI prosessen ser ut til å være den øvingsformen som informantene oftest er med på. Den siste kategorien, ”*Øving gjennom å lede AI prosesser*” omhandler den øvingen kjernegruppemedlemmene får være med på primært i kjernegruppemøtene. De får da øve seg mer konkret på ulike verktøy gjennom å bruke disse til å lede hverandre gjennom en AI prosess. Visse øver seg også på å lede AI prosessen med personalet i sin avdeling.

4.3.1 Betydningen av praktisering

Denne kategorien presenterer det tredje hovedfunnet i min undersøkelse, praktisering. Praktisering tredde som nevnt fram som den viktigste faktoren i det å lære seg å bruke AI verktøyene. Mange nevner også at det har med at de trenger å bli trygge på å bruke metodikken i utviklingsarbeid i sin jobb. Jeg har valgt ut et sitat som jeg synes at representerer den generelle oppfatningen blant informantene:

⁹ Medlemmene får også i visse tilfeller mulighet til å øve seg i sin avdeling med veiledning. Det kommer jeg tilbake til i kap. 4.4, Veiledning.

¹⁰ IGP sikrer som nevnt tidligere en aktiv deltakelse fra alle gjennom refleksjon individuelt, gruppediskusjon og presentasjon i plenum.

Informant 5:

”Det er det å være trygg på det i praksis jeg trenger å være. Jeg synes ikke tankegangen og verktøyene er vanskelig lenger, så det går rett og slett bare på den tryggheten. Og det er å trene på det. For når du trener på det så blir det liksom lagt til bevisstheten føler jeg, og da blir det brukt”.

Læringen av AI avhenger i følge informantene i stor grad av å få øve seg på den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom opplæring, faglige oppdateringer og i kjernegruppemøtene. Mange av informantene forteller at det å øve gjør dem trygge på selv å skulle lede en AI prosess i sin avdeling. Som vist i sitatet over beskriver informanten at når man trener blir det lagt til bevisstheten, og at det er først da det blir brukt. Jeg forstår det som at informanten mener at kunnskapen må brukes slik at den bevisstgjøres, eller kroppsliggjøres, for å kunne ta den i bruk.

4.3.2 Øving gjennom å delta i AI prosesser

Som vist over er det å få mulighet til og øve seg på AI den viktigste faktoren for informantene for å lære seg AI. Denne kategorien og den neste er en utdyping av funnet over og presenterer den første av to øvingsmåter informantene fremhevet som betydningsfulle for deres læring av AI. ”Øving gjennom delta i AI prosesser” dreier seg om, som navnet indikerer, at medlemmene i kjernegruppa får øvelse i hvordan en AI prosess fungerer i praksis gjennom å delta i den. Prosessen ledes som oftest av rektor eller prosjektleder, der de bruker en av AI verktøyene i utviklings utviklingsarbeid. Funnene viser at å delta i AI prosesser er veldig nyttig for informantenes læring av AI. Jeg har valgt å ta bort nummereringen av informantene for å sikre anonymiteten. En av informantene uttrykker den generelle oppfatningen blant informantene på denne måten:

”Jeg plukker opp noe for hver gang vi jobber med Styrketreet, for hver gang jeg er borti det så tenker jeg at jeg blir mer trygg på å bruke det selv. For det er noe med hele tankegangen, å få det på papiret”.

Informantene forteller generelt at det å delta i AI prosesser er viktig for læringen, og at det gjør dem tryggere på selv å skulle benytte metodikken i jobben. Informanten her sier også at ”[...] for hver gang jeg er borti det [...]”, noe jeg forstår som at læringen er en prosess, og at det læres mer og mer for hver gang medlemmene selv får være aktivt med i prosessen. Å bruke AI som tilnæringsmetodikk innebærer jo også en verdiorientering. Det er motsatt av å tenke problemorientert, og er noe som må øves på for å bli trygg på. Dette sitatet fra en annen informant understreker viktigheten av å få erfaring med å delta i AI prosesser for å lære seg AI:

”Det er trening jeg trenger [for å begynne å bruke AI], det å delta aktivt, være en del av prosesser. Å bruke noen av de metodene og verktøya sånn at jeg får kjent på hvordan det er å sitte i sånne AI-prosesser”.

For å få en idé om hvor mye kjernegruppemedlemmene får mulighet til å øve seg på AI spurte jeg informantene om de bruker AI i kjernegruppemøtene, og om de bruker tilnæringsmåten i andre sammenhenger i skolen. Informantene i kjernegruppe 1 fortalte at AI ”ligger i veggene” på skolen, og at metodikken er en selvklar tilnæringsmåte i alt de foretar seg. Det er noe som hjelper dem til å lære seg AI. En av informantene fortalte:

”Vi bruker AI i mange sammenhenger, så da er det lettere å bli... god til å bruke det da. Og når vi bruker styrketreet for eksempel i våre kjernegruppemøter lærer jeg veldig mye av det. Får øvelse i kjernegruppe møtene”.

Det viser seg at det er kun kjernegruppe 1 som opplever å få øve jevnlig gjennom at AI konsekvent brukes i kjernegruppemøtene og i fellesforummer. Det kan ha sammenheng med at denne skolen har jobbet systematisk med AI i mange år, og at rektor på denne skolen selv bruker både AI verktøy og det verdiorienterte tankesettet i alt arbeid i skolen. De andre to skolene har ikke jobbet med AI like lenge, og bruker ikke AI i noen sammenhenger bortsett fra når prosjektleder er der, enten i kjernegruppemøter eller andre situasjoner. En av informantene fra en av disse kjernegruppene fortalte:

”Vi har brukt AI i kjernegruppa når prosjektleder er her. Han er veldig flink til det synes jeg. Måten han gjør det på. Og til mer man gjør det til mer husker man at ”Å ja, dette er AI ja”. Ikke sant?”

Dette sitatet representerer den generelle oppfatningen blant informantene i kjernegruppe 2 og 3. De synes det er bra når prosjektleder bruker AI i utviklingsarbeidet fordi de da får erfaring med å delta i prosessene og der gjør at de lærer seg AI. Ettersom jeg har forstått hender det også at prosjektleder er med på andre typer møter enn kjernegruppemøtene, og leder AI prosesser. I de tilfellene vil jo også kjernegruppemedlemmene delta, og således få noen ekstra muligheter til å delta i AI prosesser.

4.3.3 Øving gjennom å lede AI prosesser

”Øving gjennom å lede AI prosesser” presenterer den andre av de to øvingsformene som ble fremhevet som fordelaktig for læringen. Dette innebærer øvingssituasjoner primært i kjernegruppemøtene, der medlemmene får konkret øve seg på hverandre slik at de får trening i det å skulle bruke et av AI-verktøyene til å skulle lede selve AI prosessen. Å lede AI prosessen ved hjelp av ulike verktøy er det

kjernegrupped medlemmene selv skal gjøre i sin jobb i avdelingen. Denne øvingsformen ser det ut til at mange av informantene synes at hjelper dem til å lære seg AI. Igjen ser det ut til at det i hovedsak er kjernegruppe 1 som har fått mulighet til å øve på denne måten.

Her er noen sitater som illustrerer det¹¹

”Gjennom å jobbe med satsingsområdene så brukte vi AI metodikken. Så det var på den måten vi lærte oss dette treet og lærte intervjuguide. Vi øvde oss på disse verktøyene. Det gikk så steg for steg, og så gikk vi litt tilbake igjen og gjentok. Vi fikk øve og gjøre så mye, og det har vært helt sentralt asså. I etterkant ser jeg at fy søren, det har vært en vanvittig fin læring”.

Gjentagende og skrittvis øving over tid, der medlemmene får delta aktivt, ser ut til å være en sentral faktor for å lære AI. Det neste sitatet utdyper hva informanten over forteller:

”I starten, når vi skulle ta i bruk AI, hadde vi i kjernegruppa gjerne en gjennomgang i forkant slik at vi fikk øvd oss på hverandre for så og ta det med ut i de ulike delene som vi har ansvaret for. Det var jo kjempeverdifullt, for det er jo en stor forskjell på det du prøvde i forkant i kjernegruppa og det du prøvde som første gang i personalgruppa”.

Jeg anser at disse to informantene tegner et godt bilde av den betydningen informantene mener at øvingen på å lede AI prosessen har for læringen av AI. Det første sitatet viser at det å få øve seg på denne måten har vært sentralt for læringen, mens det andre sitatet viser betydningen av det å få mulighet til å øve på verktøyet gjennom å lede hverandre i kjernegruppa i forkant, kontra å ta det i bruk uten å ha øvd hadde stor betydning. Jeg spurte også informantene om de får mulighet til å øve på denne måten i kjernegruppemøtene i dag, med tanke på at de har ”skiftet kurs”. Det ser ut til at de i liten grad har mulighet til det i dag. En annen av informantene i denne kjernegruppa fortalte:

”Jeg har vært med i prosesser som de har ledet med nye verktøy, så jeg vet hva det er og skjønner det. Men det har ikke vært godt nok for meg til å begynne å bruke det, for jeg har ikke brukt det selv”.

I følge denne informanten skaper det å delta i AI prosesser en forståelse for verktøyet i form av kunnskap om det. Det er allikevel ikke nok i seg til å begynne å bruke dem selvstendig i jobben. Det stemmer overens med det noen av de andre i denne gruppa fortalte, og understreker det de to foregående informantene forteller; det er å øve gjennom å lede prosessene selv som er veldig viktig for læringen av AI. Det ser altså ut til at informantene i kjernegruppe 1 mener at det å begynne å bruke verktøyene selvstendig i jobben betinges av muligheten til å bruke dem mer eller mindre selvstendig i en øvings situasjon.

¹¹ Av samme årsak som i kategorien over har jeg valgt å ta bort nummereringen av informantene.

Kjernegruppe 2 og 3 ser ikke ut til å ha fått øve på å lede AI prosesser i kjernegruppa. Ved spørsmål rundt det, sa de fleste at de ikke har fått øve på denne måten. Noen få sa at de har gjort det, men det viste seg gjennom intervjuet at det var ART og ikke AI de har fått øve litt på i noen kjernegruppemøter.

4.3.4 Oppsummering

Generelt kommer det fram at informantene mener at øving er den viktigste faktoren for at de skal lære seg AI. De snakker i hovedsak om at de trenger å få praktisere den kunnskapen de har fått i opplæringen. Mange nevner at det fører til at de blir trygge på å bruke AI. En informant fortalte at øvingen gjør at kunnskapen blir lagt til bevisstheten, og det er først da den blir brukt. Det kan forstås som at det ligger kunnskap der, men at den må ”aktiveres” gjennom å øve. Det sammenfaller med hva flere av informantene fortalte. De oppgir at de forstår og ”kan” AI, men at de trenger å få praktisert for å lære det ordentlig og for å være trygge på å skulle bruke tilnærmingen selv i ulike sammenhenger.

Informantene øver hovedsakelig på to måter: Det å delta i AI prosesser som noen andre leder, og det å få lede prosesser selv. Ut ifra funnene virker det som at begge de nevnte øvingsformene er viktige i forhold til å lære seg AI. Det å delta i AI prosesser er noe de fleste informantene ser som en viktig øvingsform. De forteller at jo mer de er med i prosesser, jo mer lærer de. Det viser seg at det er kun kjernegruppe 1 som både bruker AI som tilnæringsmetodikk i alle kjernegruppemøter og i alle fellesforumer. Kjernegruppe 2 og 3 bruker ikke AI i kjernegruppemøtene eller i fellesforum, med mindre prosjektleder er til stede og leder møtet.

Det å lede AI prosesser selv gjennom å teste på hverandre var det kun informantene som bruker AI i jobben sin som nevnte. De forteller at de lærer når de øver på å bruke AI-verktøyene selv, og at en skrittvis og gjentakende øving av denne typen over tid var det viktigste for at de skulle lære seg AI i form av å skulle bruke metodikken selvstendig i jobben. Det kommer fram at det og kun delta i prosesser andre leder ikke er god nok læring til selv å begynne å bruke AI.

4.4 Veiledning

I dette kapitlet vil jeg vil besvare oppgavens fjerde forskningsspørsmål ” Bidrar veiledingen til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?”. Veiledingen i denne sammenheng består av både den faglige og strukturelle støtten kjernegruppemedlemmene opplever

at veiledingen gir dem i læringsprosessen og i arbeidet med implementering og videre arbeid med av AI som tilnæringsmetodikk i utviklingsarbeidet. Generelt refererer informantene til kommunens prosjektleder når de snakker om veileding¹². Prosjektleder er ofte til stede i kjernegruppemøter som prosessleder. Gjennom å bruke AI-verktøy leder han kjernegruppene gjennom utviklingsarbeidet. Han holder også ”små-kurs” og seminarer både internt og eksternt, gjerne i samarbeid med ekstern konsulent eller erfarne kjernegruppemedlemmer. Prosjektleder er også tilgjengelig for veileding ute i avdelingene der han demonstrerer hvordan en AI prosess gjennomføres i en klasse, eller er med som støtte når noen skal lede en AI prosess. Videre er han tilgjengelig som faglig ressurs og ”emosjonell støtte” for de som har behov for det, samt at han følger opp planer og strategier i kjernegruppene og hos enkeltmedlemmene.

Målet er at alle skolene skal opprettholde AI arbeidet via kjernegruppene. Det mest fremtredende i funnene rundt veileding er kjernegruppenes tilsynelatende avhengighet av veileding i AI arbeidet. Det fører til at kjernegruppemedlemmenes læring også i stor grad avhenger av veilederen. Kommunens prosjektleder er den som i hovedsak veileder kjernegruppene. Han er deres fremste faglige ressurs, den som står for store deler av øvingen gjennom å lede AI prosesser i kjernegruppene og ellers. Alle kjernegruppene er avhengige av noen som driver på dem slik at medlemmene påminnes om å bruke AI og motiveres til lære mer og opprettholde AI arbeidet. Her er det også i hovedsak prosjektleder som fungerer som en inspirator og pådriver slik at medlemmene øver og bruker AI i større grad.

Jeg har delt opp presentasjonen av resultatene i to underkategorier, ”faglig veileding” og ”veileder som pådriver”. Begrepene er hentet fra det som kom fram i intervjuene. Jeg har valgt disse fordi jeg synes at de beskriver funnene på en god måte.

4.4.2 Faglig veileding

Det andre temaet vedrørende veileding de fleste informantene løftet frem i forbindelse med læringen av AI var tilgangen på en veileder som kan bistå dem med prosessledelse og faglig støtte rundt AI. Jeg har kalt kategorien ”faglig veileding” fordi jeg synes det er beskrivende for funnene. Funnene viser at samtlige kjernegrupper har vært avhengige av slik veileding i oppstartsfasen. Det ser også ut til at de fleste informantene har nytte av prosjektleder i læringen, uavhengig av hvor lenge deres kjernegruppe har eksistert. Men behovet for støtte henger sammen med informantens ferdighetsnivå. De nyere

¹² Tidligere, og i visse tilfeller fortsatt, tar skolene hjelp av en ekstern konsulent i AI arbeidet. Den senere tiden har prosjektleder tatt over mer og mer av veileder rollen, men konsulenten står fortsatt for det meste av den eksterne opplæringen som gis.

medlemmene har større behov for faglig veiledning, mens de mer erfarne medlemmene ser prosjektleder mer som en sparringspartner de kan diskutere med og utfordres av.

Dette sitatet representerer hva informantene generelt fortalte om veiledingens betydning i læringsprosessen:

Informant 2:

”Det var veldig godt å ha med seg en veileder som støtte og inspirator når vi trente på AI prosessen”.

En annen av informantene fortalte om prosjektleders rolle i oppstarten av deres kjernegruppe:

Informant 6:

”Prosjektleder er veldig viktig, vi hadde ikke klart å få i gang noen AI på skolen hadde det ikke vært for han. Det å klare å tenke ut sånne ting selv... Men det å ha han der og kan komme med innspill på hva som fungerer og hva som ikke fungerer, for han har jo mye erfaring, er veldig bra”.

Informanten mener at implementeringen av AI arbeidet i deres skole var avhengig av prosjektleders bistand. Det forteller at denne kompetansen manglet internt. Slik bistand er det også mange av informantene som mener er en styrke også etter at de har kommet i gang. Det vises i følgende sitat:

Informant 7:

”Det er en veldig stor styrke å ha prosjektleder med i kjernegruppemøtene, for han leder oss på riktig spor og har alltid noen ideer å komme med, oppsummerer og kommer med gode råd. Også utenfor kjernegruppa er det i hovedsak prosjektleder som kan hjelpe meg med mine AI oppgaver. Han vet jeg at jeg kan ta kontakt med når jeg trenger det”.

I tillegg til å være en ressurs for gruppearbeidet i form av støtte og veiledning i AI prosessen i kjernegruppemøtene, fremhever informanten at prosjektleder også er den viktigste ressurspersonen på AI utenfor kjernegruppa. Jeg oppfatter at informantene anser at prosjektleder har et høyt faglig nivå og evne til å gi gode råd og det gjør at de har tillit til hans råd og veiledning. Slik blir han en viktig person i deres læringsprosess.

Det synes som at behovet for veiledning henger sammen med informantenes ferdighetsnivå. De mer erfarne medlemmene trekker frem prosjektleder som en nyttig sparringspartner, og anerkjenner hans viktige og nødvendige arbeid med og opprettholde AI arbeidet. De litt mindre erfarne medlemmene synes å ha større behov for faglig veiledning og tettere oppfølging i AI arbeidet. Jeg vil allikevel

understreke at flere av disse bruker AI metodikken i jobben i dag, bare i mindre grad enn de ovennevnte.

4.4.1 Veileder som pådriver

Jeg har kalt denne kategorien ”veileder som pådriver” fordi ”pådriver, og ”noen som driver på” er betegnelsen mange av informantene bruker, og jeg oppfatter at ordet er beskrivende for hva funnene i kategorien handler om. Når informantene snakker om pådriver, noen som gir ”input”, veileder osv, refererer de i hovedsak til kommunens prosjektleder. Det kommer fram at han bistår kjernegruppene gjennom å inspirere dem i AI arbeidet og ser til at det er en fremdrift i arbeidet. Det kommer fram at mange tror at det hadde vært vanskelig å opprettholde AI arbeidet om ikke han hadde bidratt. Dermed ser det ut til at veileder er en viktig faktor i læringen av AI ettersom at mye av deltakelsen ser ut til å avhenge av hans støtte på ulike måter. Flertallet av informantene uttrykker behov for å ha en veileder som inspirerer og følger opp AI arbeidet. Noen av informantene uttrykker det slik:

Informant 9:

”Om et slikt prosjekt som AI skal være vellykket må det være videre satsing etter opplæringen, sånn de gjør nå i kommunen. Og jeg tror jo også man trenger en karismatisk person som greier å inspirere”.

Informant 7:

”Det er nyttig å ha en entusiastisk person fra kommunen som hele tiden holder tak i det.”.

Informantene trekker frem at det er viktig å ha en entusiastisk og karismatisk person som greier å inspirere kjernegruppene til å jobbe med AI, slik de har i kommunen gjennom prosjektlederen. Han holder tak i arbeidet ved at han jevnlig er med i kjernegruppemøter og leder utviklingsarbeidet ved hjelp av AI prosesser/verktøy (ref. til kap. 4.3, praktisering), slik at medlemmene kan lage strategier og planer for deres AI arbeid (og annet).

Erfaringen av at metodikken skaper resultater og prosjektleders inspirerende og entusiastiske holdning bidrar også til motivasjonen for å jobbe med AI. Samtlige informanter oppga at deres motivasjon for å bruke AI som tilnærming i utviklingsarbeid ligger mellom syv og ni på en skala fra en til ti, der ti er toppscore. Det ser altså ut til at de finnes en velvilje og motivasjon for å bruke AI hos kjernegruppemedlemmene.

Det kommer tydelig fram i funnene at veileder er aktiv i arbeidet med å opprettholde AI jobbingen i kjernegruppene. Mange av informantene mener at det hadde blitt vanskelig for dem å få til dette like bra om de ikke hadde fått denne veiledingen av prosjektleder. Dette sitatet illustrerer det:

Informant 3:

”Uten prosjektleder hadde det blitt vanskelig for oss å drive AI arbeidet så effektivt som vi gjør, eller ønsker. For det er viktig å ha en veileder som hele tiden driver på og som kommer og bidrar en del, og prosjektleder er veldig god der. Skulle bare vært her hele tiden, alle skulle hatt en sånn person. Han er viktig”.

Den systematiske oppfølgingen og veiledingen fra prosjektlederen er altså viktig for at kjernegruppene skal opprettholde intensiteten i AI arbeidet. Informanten forteller også at det er viktig å ha en veileder som ”hele tiden” driver på arbeidet og bidrar faglig sett, og mener at det er et behov for å ha veilederen der fast. Jeg ser det som et uttrykk for at behovet for veiledingen er stort, noe som også kommer tydelig frem blant de andre informantene. Mange ønsker mer veileding enn det de får i dag. Alle anerkjenner allikevel at prosjektleders begrensede tid til dem har med hans store arbeidsmengde å gjøre, og ikke en uvilje til å bistå dem. De opplever tvert i mot en stor velvilje. Den store arbeidsmengden skyldes antakelig i stor grad prosjektleders store arbeidsområde i sektoren, men kan etter min oppfatning forklares med at kjernegruppene (og andre) har stort behov for veiledingen i AI arbeidet.

Flere av informantene løftet frem et behov for å bli påminnet om å bruke AI i en travel hverdag som en ytterligere årsak til at kjernegruppene trenger en veileder. Informanten fortsetter å fortelle:

”Når man jobber som lærer så trenger man stadig input i forhold til å endre litt tankesett da. Man blir litt fokusert på en ting der og da. For jeg vet jo det i vår tavle hverdag så tror jeg nok noen føler at ”Å ja, så skulle jeg huske det styrketreet, ja”, ikke sant? Det er trykk på så mye, og så sklir det litt i bakleksa om du ikke har fokus hele tiden. Kjernegruppearbeidet blir jo en ekstragreie når du jobber som lærer og du har full stilling. Det er frivillig, man får jo ikke ekstra tid og penger, det er fordi man har lyst. Og AI- jobbingen får ingen ekstra tid utenom kjernegruppemøtene og vanlig forberedelsestid”.

På grunn av mange arbeidsoppgaver og tidspress har kjernegruppemedlemmene lett for å glemme det verdiorienterte tankesettet i AI, og å ta seg tid til å jobbe med AI verktøyene på egenhånd. Noen av informantene pekte på at prosjektleders rolle som pådriver som fører til at de tar ansvar for de oppgavene de får:

Informant 5:

”Og jeg liker veldig godt den jobbingen til prosjektleder i forhold til at han lærer oss ting og så skal vi gjøre det i praksis, og så forventer han at vi kommer tilbake og har gjort det. For da kan vi ikke bare komme tilbake og ikke ha gjort det og lagt det i skuffen. Da krever det at vi faktisk går tilbake og gjør det og det synes jeg er veldig allright”.

Det er altså viktig for informantene at de har en pådriver som inspirerer dem til å jobbe med AI i en travel hverdag. Sitatet over illustrerer en av måtene prosjektleder bruker for å opprettholde AI arbeidet og læringen. Gjennom å gjøre avtaler om oppgaver som skal gjennomføres, ansvarliggjøres informanten ved at prosjektleder følger opp at det blir gjort. Funnene viser ikke om disse oppgavene er pålagt av prosjektleder, om partene er blitt enige om hva som skal utføres eller om det er informantens eget initiativ som prosjektleder følger opp. Det kan ha betydning for eierskapet til å gjennomføre. Jeg tolker allikevel det at informanten liker denne ansvarliggjøringen som et tegn på at oppgavene ikke oppleves som tvang, men mer som et sunt ”press”. Jeg ser også dette som en av rollene prosjektleder har i kjernegruppedlemmenes læringsprosess ettersom de gis en ”lekse” i å øve på AI. I kapittel 4.3, praktisering, kom det fram at øving er veldig viktig for læringen av AI. På den ene siden ser funnene ut til å antyde at veileder påvirker informantene til å øve gjennom at de ansvarliggjøres. På den andre siden forstår jeg dette som et ytterligere tegn på at opprettholdelsen og læringen av AI i stor grad avhenger av prosjektleder.

4.4.3 Oppsummering

Når det gjelder veiledning, kommer det tydelig fram av funnene at dette er noe som har stor betydning for kjernegruppedlemmenes læring av AI. Generelt er det kommunens prosjektleder som løftes fram som en viktig faktor i læringen av AI. Generelt anser informantene at veiledning er nødvendig og avgjørende for både når det gjelder implementering og det videre arbeidet med AI.

De mener at veilederens rolle i dette arbeidet påvirker deres læring gjennom to hovedsaklige faktorer. På den ene siden løftes han frem som den fremste faglige ressursen både når det gjelder når kjernegruppene har startet opp, og generelt som gruppas faste veileder. Gjennom hans ledelse av AI prosesser får de øve på AI, og han kan rådspørres og diskuteres med i forhold til for eksempel spørsmål rundt informantenes eget arbeid med AI. Mange forteller at han er meget kunnskapsrik og gir gode råd og blir derfor foretrukket som veileder. Det ser også ut til at behovet for veiledning henger sammen med informantenes ferdighetsnivå.

På den andre siden fungerer prosjektleder som både en pådriver slik at informantene husker på, og blir ”presset” til og både begynne å bruke, og videreutvikler bruken av AI i en ellers travel hverdag. Kjernegruppene generelt har behov for noen som ”hele tiden holder tak” i AI arbeidet, ellers faser det ut mener de. Det er noe som påpekes av alle informantene.

Det kom også fram gjennom intervjuene at informantene generelt har tro på AI som tilnæringsmetodikk og høy motivasjon for å bruke det i jobben. Motivasjonen oppstår som en følge av at de ser at AI som metode fungerer, og at arbeidet følges opp av prosjektleder slik at de får en framdrift.

5.0 Drøfting av resultater

5.1 Drøfting AI opplæringen

Her vil jeg i hovedsak drøfte resultatene fra analysen som vedrører opplæring og læring i lys av Lave og Wengers teori om situert læring. Jeg vil svare på problemstillingens første forskningsspørsmål ” Bidrar AI- opplæringen til kjernegruppemedlemmene sin læring av AI? I så fall, på hvilken måte?”. For å svare på det ønsker jeg å bruke Lave og Wengers situerte læringsteori som forståelsesramme. Selv om jeg i funnene rundt opplæring har tatt med at informanten forteller at det er øving som fører til læring, behandler jeg ikke det inngående her. Som jeg nevnte kan nærmere funn og drøfting rundt praktisering leses om i kapittel 4.3 praktisering.

Det synes som at en ekstern opplæring i seg ikke fører til læring av AI. Det sammenfaller med hva Busch forteller om opplæring av ansatte. Selv om organisasjoner bruker mye tid og ressurser på eksterne opplæringer av de ansatte, finnes det lite forskning som viser at en opplæring i seg resulterer i substansielle endringer og således læringsoverføring (Busch 1994). Ved å se på Lave og Wengers teori kan man kanskje få innsikt i hvorfor det tilsynelatende forholder seg på denne måten.

Læring skapes i de sosiale relasjonene mellom medlemmene i et praksisfellesskap, og et nytt medlem er avhengig av å få tilgang til praksisfellesskapet gjennom legitim perifer deltakelse for å lære. Læringen oppstår gjennom at kjernegruppemedlemmene bringer inn historier og ideer, og de diskuterer. Dette er en form for deltakelse i praksisfellesskapet. Medlemmene meningsforhandler gjennom diskusjonene, delingen av læringshistorier og ideer (Lave and Wenger 2003), som i dette tilfellet kan være informasjonene, eller kunnskapen de har fått om AI i opplæringen. Gjennom deltakelsen i den gjensidige meningsforhandlingen lærer de nye seg praksis, samtidig med at de er med og utvikler praksis. Resultatet av meningsforhandlingen er at læringshistoriene og resultatet av

diskusjonene blir tingliggjort, eller tatt opp og vedtatt i gruppa. Gjennom denne formen for deltakelse oppstår læringen. De har nå lært hvordan både AI og måten AI utføres, på som er spesielt for den kjernegruppa, gjøres. Denne læringen kan tas med tilbake til kjernegruppemedlemmenes jobb der de kan bruke AI.

"(...) men det er stor forskel på en undervisning, som handler om praksis, men finder sted udenfor, og forklaringer og historier, som er en del af praksis og finder sted inden for denne" (Lave and Wenger 2003).

En opplærings situasjon preges av forelesning, og dermed muliggjøres ikke deltakelse i meningsforhandlingsprosessen. Og selv om det i opplæringen også legges inn tid for å øve på AI, foregår dette utenfor praksis. Det gir dermed ingen mulighet til å meningsforhandle og lære om praksisen i kjernegruppa; det gir ikke mulighet til en perifer deltakelse. Så selv om en opplæring gir legitimitet, og noen kunnskaper kanskje tilegnes, vil ikke det nye kjernegruppemedlemmet ha noen forutsetninger for å kunne applisere den nye kunnskapen i jobben, fordi det er en legitim perifer deltakelse i kjernegruppa som lærer medlemmet hvordan kunnskapene om AI skal brukes lokalt. Etter min mening er dette en betydningsfull årsak til hvorfor informantene ikke lærer noe av den første opplæringen.

Resultatene viser derimot at mange av informantene oppgir at de jevnlig faglige oppdateringene de får over tid bidrar til deres læring av AI. Oppdateringene påminner dem om hva AI er, holder kunnskapen og bevisstheten rundt å bruke metodikken i hevd slik at de påminnes om å bruke den i en travel hverdag. Noen forteller også at de lærer noe nytt for hver gang, og en informant foreteller at jeg *"hører med nye ører"*. Andre fortalte at det var det vanskelig å gripe hva AI var som ny, og gjennom jevnlig oppdateringer ble det lettere for dem å lære AI. I tillegg kom det fram at øving er det informantene jevnt over ser som veldig viktig for læringen deres fordi det gjør dem trygge på å skulle bruke metodikken i jobben.

Læringen, og den manglende læringen, kan forklares med en legitim perifer deltakelsesprosess slik jeg ser det. Siden informantene har vært med på en del faglige oppdateringer har de også vært medlem i kjernegruppa en stund. Mellom oppdateringene har de fått øve på AI i kjernegruppa og vært med på å jobbe med utviklingsarbeide med AI tilnærming. Kombinasjonen øving og kursing gir legitim deltakelse gjennom at kursingen og øvingen demonstrerer at det aksepteres at det nye medlemmet ikke har mulighet til å delta fullt på grunn av manglende læring og erfaring.

I dette har de også deltatt i meningsforhandlinger. Parallelt med læringen har identiteten blitt utviklet og de ser på seg selv, og gruppa ser på dem som et mer deltakende medlem. Med dette øker

forståelsen for praksis og den måten gruppa jobber på. De har lært hvilken mening som ligger bak elementene i praksis, og AI- bruken i kjernegruppa. Det gir dem noen fortolkningsverktøy og en innsikt som gjør dem i stand til å forstå hvordan de kan bruke den kunnskapen de tilegner seg i oppdateringen på en annen måte enn det de hadde forutsetninger for som nytt medlem. Informant 5 sitt sitat synes jeg illustrerer dette: *”Man merket jo at man ikke klarte å ta inn alt i forhold til jobben, i forhold til alt sånt. Så jeg merker jo at jeg blir mer og mer obs på det”*.

Etter en faglig oppdatering tar de med flere kunnskaper om AI tilbake til kjernegruppa. Der forhandler de om mening rundt den nye kunnskapen eller læringshistoriene, og kommer fram til en enighet om betydningen eller meningen. Dermed tingliggjøres den nye kunnskapen i kjernegruppa. På den måten skapes læringen i relasjonene medlemmene i mellom, og er etter min mening slik de faglige oppdateringene over tid bidrar til ny læring i fellesskapet.

Informant 10 formulerte dette ganske treffende ved å fortelle at:, *” den første samlinga ble veldig svevende. Jeg visste liksom ikke hva målsettinga skulle være, men det ser jeg jo mye mer nå”*.

Poenget jeg oppfatter trer frem er at en eller noen få eksterne opplæringer ikke ser ut til å være tilstrekkelig for å begynne å bruke AI. Informantene må få praktisere kunnskapen for å lære seg AI. Det får de gjennom å øve seg og være med på jevnlig faglige oppdateringer. Således er læring en modningsprosess som foregår over tid, det er ikke noe som skjer som direkte følge av en opplæring eller et kurs.

5.2 Drøfting gruppeprosesser

I denne drøftingsdelen vil jeg svare på problemstillingens andre underspørsmål ”Bidrar prosessene i kjernegruppa til medlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?” ved å drøfte funnene som kom fram i lys av Lave og Wengers situerte læringsteori. Informantene forteller jevnt over at kjernegruppene har god dynamikk, og de føler at de har god støtte i gruppa si. Alle medlemmene er aktive deltakere i diskusjoner og idé utvekslinger, de er inkluderende ovenfor alle og er positive til både nye og eldre medlemmers forslag og ideer. I følge informantene selv bidrar disse prosessene i kjernegruppene til deres læring av AI.

Det ser altså ut til at det er et godt læringsmiljø i kjernegruppene. I følge Jacobsen (2008) baserer gruppelæring seg på dialog og diskusjon med en fri utveksling av synspunkter og meninger (Jacobsen 2008), slik at læring kan distribueres mellom deltakerne i kjernegruppa. Det gjør at samspill, språk og kommunikasjon blir sentrale elementer i læringsprosessen (Dysthe 2001). Medlemmene bringer med

seg kunnskap og erfaringer inn i kjernegruppa. Ved at de deler, diskuterer og kommer med innspill synliggjør de den allerede eksisterende og ofte tause kunnskapen. Ny læring og utvikling oppstår i relasjonene medlemmene imellom (Rundberg 2009). På den måten bidrar medlemmenes aktive deltakelse i diskusjoner og samarbeid i kjernegruppene til informantenes læring av AI.

Slike gode gruppeprosesser er i følge Lave og Wenger (2000) avgjørende for læringen fordi læringen avhenger av at nye medlemmer får en mulighet for en legitim perifer deltakelse (LPD) i praksisfellesskapet, eller kjernegruppa. LPD kan kun muliggjøres ved at gruppa gir nye medlemmer en mulighet til en simulering av full deltakelse. Fellesskapet må være inkluderende og behandle de nye som fullt deltakende medlemmer, men med aksept for at de nye ikke kan produsere fullt og kan gjøre feil. Slik kan de nye ha mulighet til å observere, og ta del i, fellesskapets praksis. Det kan gjøres gjennom for eksempel at de øvrige medlemmene er hjelpsomme, lytter, tilbyr råd og veiledning, og at de nye får mulighet til å øve seg (Lave and Wenger 2000). Ut i fra funnene ser det ut til at de nye får mulighet til en LPD i kjernegruppa, og bør dermed ha gode forutsetninger for å lære AI.

Videre kommer det fram at det er en god dynamikk i kjernegruppene. Medlemmene deler sine læringshistorier, de får tips og råd, diskuterer og utvikler nye ideer, og får nyttig informasjon om AI gjennom deltakelsen i kjernegruppa. Dette støtter dem i deres læring av AI. Denne deltakelsen der de bringer inn sine læringshistorier er som jeg har vist tidligere en meningsforhandlingsprosess. Medlemmene forhandler om meningen med innspillene de ulike medlemmene bringer inn, og på den måten blir innspillene tingliggjort i kjernegruppa og danner basisen for praksis. Denne læringen tar de med seg tilbake til avdelingen, når de skal jobbe med en AI tilnærming i utviklingsarbeidet. Det kan forklare hvordan læringen av AI skapes i kjernegruppa.

Wenger forteller at menneskers engasjement i verden først og fremst handler om meningsforhandling. Når mennesker meningsforhandler gjenforhandler de meningshistorier. Det skjer eksempelvis når historier med mening utvides, omdirigeres, avvises, omfortolkes eller bekreftes. Således er det å leve en konstant meningsforhandlingsprosess, og det er gjennom denne prosessen vi opplever verden og engasjementet (Wenger 1998). Så, gjennom at kjernegruppemedlemmene deltar i meningsforhandlinger gjennom at de diskuterer, får råd, deler læringshistorier og utvikler nye ideer, skapes et gjensidig engasjement for det de holder på med i kjernegruppa. Dette engasjementet skaper også en følelse av et felles oppgaveansvar, der alle føler forpliktelse til å delta, og utføre oppgavene og strategiene de har fremforhandlet gjennom meningsforhandlingen. Deltakelsen i dette er det som skaper læring om AI og om måten praksis fungerer på i denne kjernegruppa.

Alle informantene synes at alle deltar, bidrar og blir hørt i deres kjernegruppemøter.

Som de eneste blant informantene, forteller flertallet av informantene i kjernegruppe 1 at denne aktive deltakelsen allikevel avhenger av hvilket utviklingstema som jobbes med. Gruppen har som nevnt skiftet kurs fra å jobbe mye med det å lære seg AI samt med generelle temaer som berører alle, til å jobbe med avdelingsspesifikke eller fagspesifikke utviklingstemaer. Gruppen bruker fortsatt AI som tilnærming i utviklingsarbeidet, og bruker også IGP konsekvent. Det sikrer at alle deltar i utviklingsarbeidet, men informantene har lagt merke til at deltakelsen og engasjementet ikke er så aktivt når temaene er irrelevante for deres hverdag.

Den ene av de tre informantene forteller at den skiftende deltakelsen skyldes at de irrelevante temaene blir uinteressante for dem det ikke gjelder. Det kommer også fram at det skiftende fokuset på så mange ulike temaer innebærer også at det er mange ulike personer med ulike målsettinger og interesser som er involvert. Det gjør at målsettingen med arbeidet i kjernegruppen blir uklar. Så selv om informanten i utgangspunktet er veldig motivert for å jobbe med AI, fører de mange irrelevante temaene og den uklare målsettingen til lavere deltakelse og mindre engasjement for å holde på med kjernegruppearbeidet. Den andre informanten forteller at den lavere deltakelsen skyldes liten kunnskap på området, og det fører til at denne ikke har noe substansielt å bidra med og derfor ikke deltar aktivt. På den andre siden nevner begge disse at å jobbe med spesifikke utviklingsområder i kjernegruppen gir dem et overblikk over hva som skjer på skolen, og det gjør at de synes kjernegruppearbeidet allikevel er greit å være med på.

Den situerte teorien postulerer at læring skjer i praksisfellesskaper, og at det er deltakelsen i meningsforhandlingene i fellesskapet som danner grunnlaget for fellesskapet sin praksis, eller det gjensidige engasjementet, det felles oppgaveansvaret og det delte repertoaret (Lave and Wenger 2003). Dermed er deltakelsen nødvendig for et praksisfellesskap sin eksistens og videreutvikling, og dermed også for læring. Når et praksisfellesskap som kjernegruppe 1 består av ulike medlemmer med ulike interesser i gruppas arbeidsområder, deltar, og dermed meningsforhandler de ikke på samme måte som om de hadde hatt felles temaer å jobbe med. Manglende meningsforhandling vil kunne føre til en stagnasjon i utviklingen av det delte repertoaret, eller muligens utvikling av ulike repertoar knyttet til interesseområdene. Det kan muligens også gå ut over forståelsen for hva målsettingen med gruppa skal være ettersom deltakelsen i meningsforhandlinger er det som gir innsikt og forståelse i praksisen. Manglende deltakelse i meningsforhandlinger vil også derfor kunne påvirke den læringen som skapes i gruppa negativt.

Videre vil de ulike interesseområdene i kjernegruppen kunne påvirke det gjensidige engasjementet for praksisen negativt, ettersom det ikke forhandles om en felles praksis når alle i gruppa har ulike interesser i ulike temaer. Dette vil også kunne påvirke det felles oppgaveansvaret, fordi medlemmene ikke har felles interesser eller engasjement i de ulike temaene. Så, et delt repertoar, et gjensidig

engasjement og et felles oppgaveansvar er de tre bestanddelene i praksis som holder fellesskapet sammen (Wenger 1998). Om disse bestanddelene svekkes, er det mulig etter min oppfatning at grunnlaget for kjernegruppa som et praksisfellesskap, som skal skape læring, er på sviktende grunn. Når skolens mål er å være en lærende skole, der læringen skal skapes, spres og opprettholdes blant annet gjennom at kjernegruppemedlemmene bruker AI metodikken i utviklingsarbeidet, er det da i mine øyne viktig at kjernegruppemedlemmene har et engasjement for utviklingsarbeidet og AI.

Forskningsspørsmålet ”Bidrar prosessene i kjernegruppa til medlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?” kan etter min mening besvares med et ja, prosesser i kjernegruppa bidrar til medlemmenes læring av AI. De prosessene som informantene trakk frem som viktige for læringen deres var at kjernegruppene er inkluderende uavhengig av hvor erfarent medlemmet er. Det viser at det er gode muligheter for en LPD, og dermed læring. Kjernegruppa er støttende i AI arbeidet ved at den er et forum der medlemmene kan få tips og råd, de diskuterer, deler læringshistorier og kommer fram til gode løsninger sammen. Dette bidrar til medlemmenes læring av AI. Kjernegruppa er altså et forum der medlemmene deltar i meningsforhandlinger og skaper en praksis. På den andre siden ser det ut til at når kjernegruppa jobber med ulike temaer som ikke fenger alle, kan dette hemme læringen av AI ettersom gruppa da ikke har en felles målsetting med det de jobber med og det minsker den aktive deltakelsen. Samtidig kan en manglende deltakelse i meningsforhandlingene svekke kjernegruppas praksis, og dermed svekke grunnlaget for kjernegruppa som et læringsfellesskap.

5.3 Drøfting praktisering

Her vil jeg i hovedsak drøfte resultatene fra analysen som omhandler praktisering, eller øving, i lys av Lave og Wenger situerte læringsteori, og svare på forskningsspørsmålet ”Bidrar praktiseringen til kjernegruppemedlemmers læring av AI? I så fall, på hvilken måte?”.

Funnene viser at praktisering er den viktigste faktoren for kjernegruppemedlemmers læring. Noen av informantene fortalte at øvingen gjør at kunnskapen om AI blir lagt til bevisstheten og først da blir brukt. Det er altså øvingen som ”aktiverer” kunnskapen informantene har tilegnet seg om AI gjennom for eksempel opplæringer, kursen og andre kilder. De forteller også at det å øve gjør at de blir trygge på å skulle bruke AI selv. Øving i seg innebærer at medlemmene i kjernegruppa deltar veldig aktivt i AI prosessene¹³. Jo mer de øver jo mer lærer de.

¹³ Som nevnt bruker de i en AI prosess både AI verktøyet for å sikre at de 5 stegene i AI følges, samt at de bruker IGP som sikrer at alle deltar.

Informantene forteller at de lærer noe for hver gang de øver. Det illustrerer etter min mening at for hver gang de øver deltar de i meningsforhandlinger om det delte repertoaret i praksisen, som blant annet er AI verktøyene. Når de deltar i meningsforhandlingene får de innsikt i, og læring om, praksis. De får innsikt i meningen rundt verktøyet, som er tingliggjort i kjernegruppa gjennom gjensidige meningsforhandlinger (Wenger 1998). De får altså innsikt i hvordan dette verktøyet brukes i akkurat denne kjernegruppa. Siden AI er en del av repertoaret i praksis, vil også AI læres på denne måten.

To hovedformer for øving ble løftet frem i intervjuene. Det å delta i AI prosesser som noen andre leder (heretter å delta i prosesser), og det å få lede AI prosesser selv gjennom å bruke et AI verktøy til for eksempel å teste på hverandre (heretter å lede prosesser). Å delta i prosesser innebærer typisk at rektor eller prosjektleder bruker et av AI verktøyene når de leder kjernegruppa i utviklingsarbeid. På den måten får medlemmene i kjernegruppa øvelse i hvordan en AI prosess fungerer i praksis gjennom å delta i den. Denne formen for øving forekommer også når rektor eller prosjektleder bruker AI i utviklingsarbeid i fellesforumer i skolen.

Informantene forteller at jo mer de deltar i AI prosessene, jo mer lærer de. Det samstemmer med hva Lave og Wenger (1991) forteller om nødvendigheten av en legitim perifer deltakelse (LPD) i det som skal læres. Læring er en prosess som skapes gjennom en aktiv deltakelse i de sosiale relasjonene. Om den nye får mulighet til LPD vil den gradvis bevege seg fra en perifer mot en mer full deltakelse ettersom læringen øker (Lave and Wenger 1991). For å ha mulighet til en slik LPD må i følge Lave og Wenger (2003) de øvrige medlemmene ha lavere forventninger til nye i kjernegruppa enn de har til erfarne medlemmer. De nye kan ikke alt ennå, og må derfor få mulighet til å iaktta praksisen slik at de får en oversikt over hva som er viktig, hvordan oppgaver gjøres og hvordan hendelser skal forstås i praksisfellesskapet. I tillegg må de få mulighet til reell deltakelse ved at de for eksempel får enklere og færre oppgaver, mindre ansvar, mer støtte, takhøyde for å gjøre feil, lavere intensitet, spesiell assistanse og, eller nær veiledning (Lave and Wenger 2003). Slik jeg forstår det gir det å øve gjennom å delta i AI prosessene mulighet til dette og kan på den måten forklare hvordan informantene kan lære av denne typen øving.

Det kom også fram at kjernegruppe 1 opplever å få øve gjennom å delta i prosesser oftere enn de to andre kjernegruppene, ettersom denne skolen konsekvent bruker AI-verktøy som tilnærming i utviklingsarbeid både i kjernegruppa og i fellesforumer. I kjernegruppe 2 og 3 øver de bare på denne måten når prosjektleder er med i møtene¹⁴. Det gjør at medlemmene i kjernegruppe 1 får øve seg forholdsvis ofte sammenlignet med de to andre gruppene. I de to andre gruppene brukes AI i møtene kun når prosjektleder deltar.

¹⁴ Alle kjernegruppene har møter ca. hver 5.-6. uke. Prosjektleder er også med i visse personalmøter etc.

Videre bruker samtlige av de fem intervjuede informantene i kjernegruppe 1 AI i jobben, mens kun en av de resterende fem informantene fra de andre gruppene bruker det. Noe av årsaken til det er antakelig hvor lenge informantene har vært medlem i gruppa. Og hvor lenge gruppa har eksistert. Det forklarer ikke alt fordi visse av informantene i kjernegruppe 1 har ikke vært med i gruppa lengre tid enn flere av de andre informantene som ikke bruker AI i jobben. Siden øving er deltakelse i praksisfellesskapet, og er det som skaper læring, er det mulig at jo oftere medlemmene i kjernegruppa deltar i AI prosesser, jo mer lærer de. Og kjernegruppe 1 sitt flittige bruk av AI fremmer læringen av AI slik at informantene, og andre, lærer seg AI. Således sammenfaller funnene også med Lave og Wengers poeng at læring skapes i deltakelsen i praksisfellesskapet.

Den andre øvingsformen som ble trukket fram som viktig for læringen var det å lede AI prosesser selv. Som nevnt innebærer det at medlemmene i kjernegruppa bruker et AI verktøy til å lede hverandre gjennom AI prosessen, med veiledning. Denne måten å øve på trakk flere av informantene frem som den viktigste formen for øving i forhold til å skulle lære AI. Noen mente også at det å delta i prosesser i seg ikke er tilstrekkelig for at de begynner å bruke metodikken selvstendig. Jeg synes Lave og Wenger (2003) sin situerte teori også kan forklare hvordan denne formen for øving kan føre til læring. Som jeg viste over, er det å få mulighet til delta i AI prosesser en viktig læringskilde. Wenger (1998) påminner om at de initiale enklere oppgavene bør avanseres simultant med læringsprogresjonen (Wenger 1998). Når medlemmene har fått øve gjennom å delta i AI prosesser en del ganger, begynner de å lære seg gangen i AI- verktøyet, måten prosessen gjennomføres på og kjernegruppas praksis. Allikevel innebærer det å delta i prosesser også at deltakerne ikke har et ansvar i prosessen i seg selv, det er det veilederen (rektor/prosjektleder) som har.

Å lede prosesser gir tilgang til større deler av praksis, enn det å delta i prosesser slik jeg ser det. Ved å øve gjennom å lede prosessen selv, får informantene mulighet til å øve på den faktiske arbeidsoppgaven de skal utføre, som er å bruke et AI verktøy når de leder for eksempel personal eller elever i en AI prosess. Det gjør at de selv får et ansvar for prosessen i seg, fordi de skal lede andre personer igjennom den. Det medfører derfor både en høyere grad av, og mer avansert form for deltakelse, enn ved og kun delta i prosessen. Således anser jeg at det som skiller det å lede prosesser og det å delta i prosesser er graden av deltakelse i den faktiske praksisen. Det medfører også at det å lede prosesser vil skape mer læring av AI enn det å delta i prosessene.

For og ytterligere kunne fortsette på den innovergående læringsbanen, må altså deltakelsen avanseres. Læringen av artefakter, som AI verktøyene, er avhengig av at man deltar i meningsskapingen rundt dem for å få innsikt i meningen med dem (Lave and Wenger 2003). Slik får kjernegruppedlemmene forståelse for hvordan AI verktøyene brukes lokalt slik at de lettere kan bruke AI verktøyene i sin

jobb. Det gjør at det er viktig at medlemmene etter hvert får mulighet til å øve på den arbeidsoppgaven de skal utføre i form av å øve på å lede prosessen selv slik jeg ser det.

Jeg har ønsket med denne drøftingen og besvare det tredje forskningsspørsmålet i problemstillingen ”Bidrar praktiseringen til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?”.

Funnene viser at praktisering, eller øving, på AI er den viktigste faktoren for kjernegruppemedlemmers læring, fordi de får delta i arbeidsoppgaven (AI verktøyet) de skal bruke, og samtidig deltar i fellesskapet slik at de lærer seg praksis.

5.4 Drøfting veiledning

I denne siste drøftingsdelen vil jeg svare på problemstillingens fjerde forskningsspørsmål ”Bidrar veiledningen til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?”. Igjen bruker jeg Lave og Wengers situerte læringsteori for å belyse resultatene. Det kommer fram at en veileder, og i sær kommunens prosjektleder, er viktig i kjernegruppemedlemmenes læring av AI. Det ser ut til at det er to hovedsaklige måter prosjektleder bidrar til informantenes læring. Prosjektleder er viktig både som en faglig ressurs, og som en pådriver i forhold til å følge opp informantenes læringsprosess. Det viser seg også at behovet for veiledning henger sammen med informantenes ferdighetsnivå.

Den faglige veiledningen fra prosjektleders side er viktig i informantenes læring både gjennom kunnskap rundt AI, og det å fungere som en prosessleder i utviklingsarbeidet i kjernegruppemøter og ulike fellesforumer. De løfter frem at han har en ekspertise og evne til å gi gode råd som gjør at de foretrekker å rådspørre han og bruke han som veileder. Gjennom hans ledelse av AI prosesser får de øve på AI, og han kan rådspørres og diskuteres med i forhold til for eksempel spørsmål rundt informantenes eget arbeid med AI. Mange forteller at han er meget kunnskapsrik og gir gode råd og blir derfor foretrukket som veileder. Det kom også fram gjennom intervjuene at behovet for veiledningen henger sammen med informantenes ferdighetsnivå. Bildet av prosjektleder som en viktig og nødvendig ressurs i AI arbeidet er det altså litt mindre erfarne medlemmer som formidler, selv de som bruker noen AI verktøy i jobben.

Videre kom det fram at han fungerer som både en pådriver slik at informantene husker på, og blir ”presset” til og både begynne å bruke, og videreutvikler bruken av AI i en ellers travel hverdag. Motivasjonen oppstår som en følge av at de ser at AI som metode fungerer, og at arbeidet følges opp av prosjektleder slik at de får en framdrift. Det viser seg også at behovet for veiledning henger sammen med informantenes ferdighetsnivå.

Ved å se på Lave og Wengers situerte læringsteori kan man etter min mening forklare hvorfor veileder blir så viktig i informantenes læring av AI. I det situerte perspektivet ligger læringen i den muligheten medlemmer av et praksisfellesskap har til LPD, vil en veileder, mentor, mester eller lærer ha en viktig rolle for læringen. De må sørge for å gi nye medlemmer den legitimiteten de trenger for å kunne ta del av praksisfellesskapet (Lave og Wenger 2000). Veilederrollen i seg legitimerer nye medlemmer ved å signalisere at det er ok at de trenger veiledning. Ved å legge til rette for deltakelse gjennom for eksempel å veilede nye i AI prosesser slik prosjektleder gjør, får de delta perifert samtidig som at hans hjelp og tilrettelegging demonstrerer at de nye er legitime medlemmer av fellesskapet. På den måten kan de øke forutsetningene for de nye til å delta i praksisfellesskapet og dermed læringen.

I et situert perspektiv læres det gjennom deltakelsen i meningsforhandlinger (Lave and Wenger 2003). Det er nødvendig for å kunne få innsikt i, og dermed lære om, praksis og AI. Deltakelsen i AI prosessen innebærer derfor også at medlemmene tar del i en meningsforhandlingsprosess som gjør at de lærer seg meningen med verktøyene de skal bruke, som igjen gjør dem i stand til å bruke dem. Når prosjektleder legger til rette for dette innebærer det at han legger til rette for deres læringsprosess, og dermed blir viktig for deres læring.

Dette gjelder ikke minst i de to kjernegruppene som ikke bruker AI utenom når prosjektleder er der. Han blir da deres mulighet for å få deltatt i AI prosesser. Deres læring av AI betinges dermed av at prosjektleder legger til rette prosessene for dem, og fører naturlig nok til at han blir avgjørende for deres læring. Det kan være med på å forklare mye av den avhengigheten mange av informantene forteller at de har av prosjektleder i forhold til deres læring av AI. Det kan også være med på å forklare hvorfor avhengighet av veiledning for læringen og ferdighetsnivå tilsynelatende henger sammen.

Det at prosjektleder har ekspertise og tilsynelatende en ”mester-rolle” i kjernegruppa, ser ut til å være en fordel for læringen. Prosjektleder oppleves som en trygg ekspert de spør om råd og lufter ideer med i forhold til sin egen bruk og videreformidling i avdelingen. Det at prosjektleder tydeligvis oppfattes av mange på denne måten, tolker jeg som at informantene får signaler om at de er legitime som mer perifere deltakere. Det er legitimt å spørre om råd fordi de ennå ikke er fulle deltakere, og det hjelper dem i læringen.

Det mest fremtredende i funnene rundt veiledning er det at informantene har behov for noen som driver på dem slik at de påminnes om å bruke AI. Funnene viser at alle informantene mener at en eller annen form for drivkraft er nødvendig for å opprettholde AI arbeidet slik at det blir brukt og ikke svinner hen, uavhengig av hvilket ferdighetsnivå de er på og hvilken kjernegruppe de tilhører.

De fleste informantene trekker frem at prosjektleder er en slik drivkraft. Noen trekker frem at prosjektleders inspirerende og entusiastiske holdning, og andre trekker frem at den aktive oppfølgingen av AI arbeidet er noe som påminner dem til å bruke AI. Generelt synes det som at prosjektleders systematiske arbeid og pådriving er en drivkraft i kjernegruppemedlemmenes læringsprosess, og mange mener at de ikke kunne opprettholdt arbeidet uten en slik pådriver.

Et annet fremtredende funn er at samtlige informanter sier at deres motivasjon for å bruke AI som tilnærming i utviklingsarbeid ligger mellom syv og ni på en skala fra en til ti, der ti er toppscore. Det grunnes blant annet i at de har tro på AI som metodikk og har erfaring med at det gir resultater. Mange finner også utviklingsarbeidet motiverende. Det ser altså ut til at de finnes en velvilje og motivasjon for å bruke AI hos kjernegruppemedlemmene. Selv om informantene bruker betegnelsen motivasjon, tolker jeg det som at utgangspunktet deres for å være med i kjernegruppa er et gjensidig engasjement i AI og skoleutviklingsarbeid. Det baserer jeg på informantenes uttalelser om at de er med frivillig, de får ingen ekstra lønn eller tid til arbeidet, og de er med fordi de har lyst og har troen på at AI er en god tilnærming for å skape en bedre, og lærende skole. Samtidig ser de at AI fungerer, og det er med på å opprettholde engasjementet for deltakelsen. At informantene ønsker og mener det er nødvendig å bli påminnet, viser også etter min mening at det finnes en velvilje til å bruke AI.

Med utgangspunkt i at informantene har et (gjensidig) engasjement for AI, synes det motstridende at en pådriver, eller en ytre drivkraft, blir så viktig for å opprettholde arbeidet som det informantene forteller. Informantene generelt forteller at det er mange arbeidsoppgaver og liten tid som gjør at de "glemmer" AI og trenger noen som påminner, og driver på dem. Skolehverdagen består av mange oppgaver og tidspress. Informantene har fulltidsstillinger, og det nærliggende å anta at primærfokuset ligger på å utføre de oppgavene de har i sin stilling, spesielt fordi AI ikke allokeres noen ekstra tid utenom kjernegruppemøtene. Det gjør at fokuset ofte er på andre oppgaver enn AI, og gjør at det havner lenger bak i bevisstheten og således ikke brukes. Den situerte teorien sier at læringen ligger i deltakelsen. Når AI brukes eller øves på, innebærer det deltakelse. Hyppigere bruk i form av praktisering bør derfor skape mer læring. Prosjektleders rolle som en pådriver og påminner fører til at informantene bruker AI mer, og dermed blir hans rolle viktig for å opprettholde fokuset på, og læringen av, AI.

I denne siste drøftingen av funnene i undersøkelsen har jeg ønsket å svare på problemstillingens fjerde og siste forskningsspørsmål: "Bidrar veiledingen til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?". Funnene viser at veileding i stor grad bidrar til kjernegruppemedlemmenes læring av AI. Veileding trer frem som den viktigste indirekte faktoren i informantenes læringsprosess. At veileder tilrettelegger for praktisering, gir råd og faglig veileding, er en pådriver og følger opp informantenes og gruppenes læringsprosess var viktige elementer som kom fram i forhold til på

hvilken måte veileder bidrar til informantenes læring. To av de tre kjernegruppene tar ikke i bruk AI verktøy i sitt utviklingsarbeid, og det fører en større avhengighet av veileder i forhold til praktisering, og dermed læring. Veileder oppfattes som entusiastisk og inspirerende, noe som i seg også motiverer til øving og bruk av AI.

6.0 Oppsummering og konklusjon

For å svare på oppgavens problemstilling ”Hva påvirker kjernegruppemedlemmers læring av AI?”, ser jeg spesielt på hvordan kjernegruppemedlemmene erfarer at AI- opplæringen, praktiseringen, gruppeprosessene og veiledingen påvirker deres læring av prosessledelsesmetodikken AI, og på hvilken måte disse påvirker. Jeg valgte å utføre kvalitative intervjuer av ti kjernegruppemedlemmer i tre skoler. Målet med kjernegruppene er at medlemmene skal lære seg AI og bruke dette som tilnærming når de jobber med skoleutvikling. Gjennom sin aktive bruk, AI bidrag i møter, samt positive innstilling skal de inspirere og være foregangsfigurer på sin arbeidsplass slik at tilnæringsmåten spres ut i organisasjonen. Gjennom den verdiorienterte tilnæringsmåten til endring og utvikling AI er, skal en lærende skole skapes. Under vil jeg svare på de fire forskningsspørsmålene gjennom et sammendrag av de viktigste resultatene. Så vil jeg komme med noen implikasjoner jeg oppfatter av er interessante å belyse. Avslutningsvis konkluderer jeg oppgaven.

- Bidrar AI- opplæringen til kjernegruppemedlemmene sin læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

Det synes som at en eller noen få eksterne opplæringer ikke er tilstrekkelig for at informantene skal begynne å bruke AI. Informantene må få praktisere kunnskapen for å lære seg AI. Det får de gjennom å få praktisere kunnskapen, og være med på jevnlig faglige oppdateringer. Således er læring en modningsprosess som foregår over tid. Når det er sagt, er det viktig å fremheve at opplæringen i mange tilfeller gir en del kunnskaper rundt AI, de lar seg bare ikke omsettes til kompetanse umiddelbart. Til det må det øving.

- Bidrar prosessene i kjernegruppa til kjernegruppemedlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

Prosesser i kjernegruppa bidrar til medlemmenes læring av AI gjennom at kjernegruppene er inkluderende, uavhengig av hvor erfarent medlemmet er. Kjernegruppa er støttende i AI arbeidet ved at den er et forum der medlemmene kan få tips og råd, de diskuterer, deler læringshistorier og kommer fram til gode løsninger sammen. Dette bidrar til medlemmenes læring av AI. På den andre siden ser det ut til at kjernegrupper som jobber med ulike temaer som ikke fenger alle, kan hemme læringen.

Ulike tema gir ulike målsettinger, og derfor mindre engasjement og deltakelse. Ettersom læring skapes i deltakelsen kan alt som hemmer deltakelsen også hemme læringen.

- Bidrar praktiseringen til kjernegrupped medlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

Praktisering, eller øving, er den viktigste faktoren for kjernegrupped medlemmers læring. Informantene har behov for å øve på AI verktøyene for å kunne lære, slik at de kan dem i sin jobb. Kunnskaper om AI fører ikke til læring, som nevnt over. Øvingsformene som synes å være viktigst for læringen var å få delta i AI prosesser ledet av veileder, og det å få lede prosesser med hverandre i gruppa. Det viser seg at det er kun én av de tre kjernegruppene som både bruker AI som tilnæringsmetodikk i alle kjernegrupped møter og i alle fellesforumer. Det øker muligheten for å delta, og dermed øve på AI. At de to andre kjernegruppene ikke bruker AI selvstendig, synes å skyldes manglende kompetanse på AI, da disse gruppene er relativt ny oppstartet. Det kan ha implikasjoner for læringsmulighetene, siden øving er så viktig for læring.

Det er kun informantene som bruker AI i jobben som never at øving gjennom å lede AI prosesser med hverandre er viktig for læringen. Denne formen for øving er nærmere informantenes realistiske arbeidssituasjon ettersom målet er at de skal bruke AI som tilnærming i utviklingsarbeidet i sin jobb. Dette kan være en mer effektiv form for øving i forhold til læring, spesielt for mer erfarne medlemmer.

- Bidrar veiledingen til kjernegrupped medlemmenes læring av AI? I så fall, på hvilken måte?

Veileding bidrar også i stor grad til kjernegrupped medlemmenes læring av AI. Veileding trer frem som den viktigste indirekte faktoren i læringsprosessen, fordi veileder legger til rette for øving, og fungerer som en slags pådriver for medlemmene slik at de påminnes om å øve på, og bruke AI. Veileders høye kompetanse på feltet er også en ressurs i forhold til råd, diskusjoner og veileding både i implementeringen og det videre arbeidet med AI. I tillegg fremheves veileder som entusiastisk og inspirerende, noe som i seg også motiverer til øving og bruk av AI.

Det ser altså ut til at kjernegrupped medlemmenes læring av den verdiorienterte aksjonsforskningsmetodikken AI i hovedsak påvirkes av muligheten for øving i et godt læringsmiljø med veileding av en kompetent person. Funnene synes å kunne sammenholdes med Lave og Wengers situerte læringsteori i stor grad. Det ser ut til at kjernegruppene legger til rette for legitim perifer deltakelse i meningsforhandlingene i kjernegruppa. AI som metodikk fordrer aktiv deltakelse fra alle medlemmene, noe som også kan fremme læring.

Et poeng jeg synes har kommet frem i løpet av undersøkelsen, er manglende øving på grunn av manglende veiledning. To av kjernegruppene bruker ikke AI tilnærmingen i utviklingsarbeidet med mindre prosjektleder deltar. Siden AI læres best gjennom å delta, eller lede AI prosessen, innebærer det at deres læring i stor grad betinges av at kommunens prosjektleder leder utviklingsarbeidet ved hjelp av AI verktøy. Dette støttes av funnene; mange av informantene mener at de ikke hadde klart å starte opp eller drive på med AI arbeidet slik de gjør, om det ikke var for prosjektlederen. Mange ytrer også et ønske om tettere veiledning enn de får i dag. Prosjektleder fungerer som veileder for en rekke enheter i kommune, og har derfor begrenset mulighet til hyppig bistand og veiledning i den enkelte enhet. Det kan føre til at disse kjernegruppene får begrensede muligheter til å øve. Det kan være et dilemma i forhold til læringen fordi medlemmene har mindre mulighet til å lære seg AI fordi de ikke får øve, men får ikke øvd fordi de ikke kan AI.

Kjernegruppe 1 opplever å få øve gjennom å delta i prosesser oftere enn de to andre kjernegruppene, ettersom denne skolen konsekvent bruker AI-verktøy som tilnærming i utviklingsarbeid, både i kjernegruppa og i alle andre fellesforumer der det jobbes med utvikling. Samtlige av de fem intervjuede informantene i kjernegruppe 1 bruker AI i større eller mindre grad i jobben. I de andre to kjernegruppene var det kun en av de fem intervjuede som bruker AI i jobben. Det kan ikke forklares med hvor lang tid informantene har vært medlem i kjernegruppa, ettersom noen av ”brukerne” i kjernegruppe 1 ikke har vært medlem i sin kjernegruppe noe lengre en flere av de som ikke bruker AI fra de andre gruppene. Det skulle også kunne forklares med at kjernegruppe 1 har klart å bygge et praksisfellesskap der medlemmene lærer mye AI, mens de andre to gruppene ikke har rukket å etablere det ennå ettersom de mer nystartet. Det ser derimot heller ikke ut til å være en god forklaring fordi det viser seg at informantene kunne AI før de begynte i kjernegruppa. En mer nærliggende forklaring kan være at gjennom bruk av AI i fellesfora begrenser ikke ”AI-praksisfellesskapet” seg til kjernegruppe 1, men strekker seg lengre ut i kollegiet. På den måten vil flere enn kjernegruppa delta og således lære AI.

Siden øving er deltakelse i praksisfellesskapet, og er det som skaper læring, er det mulig at jo oftere medlemmene i kjernegruppa deltar i AI prosesser, jo mer lærer de. Således vil kjernegruppe 1 sin flittige bruk av AI kunne fremme læringen av AI, slik at informantene, og andre, lærer seg metodikken lettere. Det kan igjen gjøre dem mindre avhengig av ekstern veiledning og således ha større sjanse for å lykkes i å opprettholde AI arbeidet og en lærende organisasjon.

Et felles engasjement er viktig for læringen, og i et situert perspektiv helt grunnleggende for praksisfellesskapets eksistens. Illeris (2006) forteller at jo mer engasjement den lærende har i samspillet, jo bedre er læringsmulighetene. Fordi praksisfellesskaper er den avgjørende rammebetingelsen for læring, (Illeris 2006), vil opprettholdelsen av praksisfellesskapet være viktig. Da

blir også det felles engasjementet viktig å opprettholde. Det kommer fram at kjernegruppe 1 skiftet kurs for en tid siden og jobber i dag med ulike fag- og avdelingsspesifikke temaer i gruppa. Dette fører til at informantene deltar i mindre grad når temaet ikke berører dem. Sett i et situert perspektiv på læring vil denne lavere deltakelsen påvirke læringen negativt, men også kunne gå ut over det felles engasjementet i gruppa. Ulike fokusområder for de ulike medlemmene kan føre til at medlemmene ikke lenger har en "felles sak" å samles om. Da vil selve grunnlaget for praksisfellesskapet forvitne fordi et felles engasjement er det som i utgangspunktet var motivasjonen for medlemskapet.

Lave og Wengers situerte læringsteori har hatt stor betydning for utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe 1999; Nielsen 2004; Inglar 2009). Den ble utviklet som følge av flere studier av læring i svært ulike læringssituasjoner utenfor skolen (Lave & Wenger 2003), og dreier seg derfor om den type praksislæring som foregår i kjernegruppene. Jeg har ønsket å utvikle en dypere forståelse for de sosiale aspektene av den læringsprosessen kjernegruppedlemmer går igjennom når de skal lære seg AI. Jeg anser at den situerte teorien har vært nyttig i det henseendet fordi den har hjulpet meg å belyse funnene på en god måte.

Målet med kjernegruppene er at medlemmene skal lære seg AI og bruke dette som tilnærming når de jobber med skoleutvikling. Gjennom sin aktive bruk, AI bidrag i møter, samt positive innstilling skal de inspirere og være foregangsfigurer på sin arbeidsplass slik at tilnærmingmåten spres ut i organisasjonen. Gjennom den verdiorienterte tilnærmingmåten til endring og utvikling AI er, skal en lærende skole skapes. Gjennom å bruke Lave og Wengers teori anser jeg at denne oppgaven belyser noen av de faktorene som er med å påvirke kjernegruppedlemmers læring på en god måte, og gir innsikter i de læringsprosessene som foregår i kjernegruppene. Det er etter mitt syn nyttig i forhold til at skoler i dag er under et konstant press om å endre og utvikle.

Det ser ut til at de undersøkte kjernegruppene har karakter av å være praksisfellesskaper. I et situert perspektiv er det i slike læring skapes. Som vist over bærer hele skolen til en av kjernegruppene preg av å være et praksisfellesskap rundt AI og utvikling fordi mange i personalet i denne skolen bruker AI. Om målet med implementeringen av AI, og dannelsen av kjernegrupper, er å skape en lærende skole, kan en mulig strategi være å tenke på hele lærerkollegiet som et praksisfellesskap ved hjelp av situert læringsteori. Jeg tror det kan avdekke interessante aspekter som ikke er berørt i denne oppgaven.

For kommenterer om begrensninger i oppgaven, se kapittel 2.7, vurdering av oppgavens kvalitet.

Antall ord i oppgaven: 33 764

Litteraturliste

- Arbo, P. and H. Gammelsæther (2004). Den nye innovasjonspolitiske scenen. Innovasjonspolitikken scenografi: Nye perspektiver på næringsutvikling. Trondheim, Tapir akademisk forlag: 9-22.
- Argyris, C. (1998). "Empowerment: The emperors new clothes." Harvard Business Review(May-June): 9.
- Bakka, J. F., E. Fivelsdal, et al. (2004). Organisasjon og ledelse. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.
- Bokmålsordboka (2011). "Bokmålsordboka Nynorskordboka." 2011, from <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=oppl%E6ring&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>.
- Bredsdorff, N. (2007). Konstruktivisme. København, Leksikon for det 21. århundrede.
- Busch-Jensen, P. (2007). Konstruktivisme. Leksikon for det 21. århundrede. København, Leksikon for det 21. århundrede.
- Busch, T. (1994). "Overføring av læring." Nordisk Pedagogik(2): 13.
- Cooperrider, D. L. (2008). "Positive image, positive action: The affirmative basis of organizing." from http://74.125.155.132/scholar?q=cache:N0Z_PR4DfZ0J:scholar.google.com/+Positive+Image,+Positive+Action:+The+Affirmative+Basis+of+Organizing&hl=no&as_sdt=0,5&as_vis=1.
- DeFillippi, R. and S. Ornstein (2003). Psychological Perspectives Underlying Theories og Organizational Learning. Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. M. Easterby-Smith and M. A. Lyles. Oxford, Blackwell Group.
- Dysthe, O. (1999). "Ulike teorier i perspektiv på kunnskap og læring." Bedre skole(3): 7.
- Dysthe, O., Ed. (2001). Dialog, samspill og læring. Oslo, Abstrakt forlag.
- Døving, E., A. E. Tobiassen, et al. (2007). "Organisasjonslæring: en kritisk og realistisk tilnærming." Scandinavian journal of business research(01): 12.
- Easterby-Smith, M. and M. A. Lyles, Eds. (2003). Handbook of organizational learning and knowledge management. Oxford, Blackwell Publishing Ltd.
- Egidius, H. (2000). Veiledning. Psykologileksikon. Oslo, Aschehoug.
- Egidius, H. (2006). Mening. Psykologisk Leksikon. Oslo, Aschehoug & Co.
- Elkjær, B. (2003). Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes. Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. M. Easterby-Smith and M. A. Lyles. Oxford, Blackwell Publishing Ltd.: 16.
- Everett, E. L. and I. Furseth (2004). Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre. Oslo, Universitetsforl.
Fra 2. oppl. 2006 med både 10- og 13-sifret ISBN
- Flyvbjerg, B. (2001). Making social science matter : why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge, Cambridge University Press.

- French, W. L., C. H. Bell, et al., Eds. (2000). Organizational development and transformation: Managing effective change. Sydney Australia, McGraw-Hill.
- Granum, M. (2011). Ordbok.com. Ordbok.com. G. Gruppen, Granum Gruppen.
- Hagedorn-Rasmussen, P. (2003). Forandring som vare: Ledelseskoncepter, konsulenter og forandringer i arbeidslivet. Fredriksberg, Forlaget Sociologi.
- Hauger, B. (2011). "www.sareptas.no." Retrieved 14.08.2011, 2011, from <http://sareptas.proweb.no/showpage.asp?fileId=944&id=342>.
- Hauger, B., T. G. Højland, et al. (2008). Organisasjoner som begeistrer : Appreciative inquiry. Oslo, Kommuneforl.
- Hennestad, B. W., Ø. Revang, et al. (2006). Endringsledelse og ledelsesendring: endringslæring for praktisk orienterte teoretikere og reflekterte praktikere. Oslo, Universitetsforl.
- Illeris, K., Ed. (2000). Tekster om læring. Fredriksberg C, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). Læring. Fredriksborg, Roskilde Universitetsforlag.
- Inglar, T. (2009). Erfaringslæring og yrkesfaglærere. En kvalitativ studie. Høgskolen i Akershus. Århus, Danmarks Pædagogiske Universitet. **Dr.paed:** 343.
- Jacobsen, D. I. (2008). Organisasjonsendringer og endringsledelse. Bergen, Fagbokforl.
- Jarvis, P. (1995). Adult & Continuing Education. Theory and practice. London, Routledge.
- Johannessen, A., P. A. Tufte, et al. (2007). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo, Abstrakt forlag.
- Kaufmann, G. and A. Kaufmann (2003). Psykologi i organisasjon og ledelse. Bergen, Fagbokforlaget.
- Klev, R. and M. Levin (2009). Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling. Bergen, Fagbokforl.
- Korsnes, O. (2008). Sosiologisk leksikon. Sosiologisk leksikon. O. K. (Red.), Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo, Ad notam Gyldendal.
Den norske oversettelsen mangler noen kap. i.f.t. originalen.
Fra 5. oppl. 2002 utgitt på Gyldendal akademisk
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave. Situeret læring og andre tekster. J. Lave and E. Wenger. København, Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge, University of Cambridge Press.
- Lave, J. and E. Wenger (2000). Legitim perifer deltagelse. Tekster om læring. K. Illeris. Fredriksborg, Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. and E. Wenger (2003). Situeret Læring - og andre tekster. København K, Hans Reitzels Forlag.
- Lillejord, S. (2003). Ledelse i en lærende skole. Oslo, Universitetsforlaget.

- Merriam, S. and R. Caffarella (1999). Learning in Adulthood. A comprehensive guide. San Francisco, Jossey-Bass.
- Nielsen, K. (2004). Pedagogik: Situeret læring. Leksikon for det 21. århundrede. København, Leksikon for det 21. århundrede.
- Nielsen, K. and L. Tanggaard (2006). "Læring, individualisering og social praksis - Svar og nye spørgsmål i diskussionen om læring." Nordic Studies in Education(2): 14.
- Nonaka, I. and H. Takeuchi (1995). The knowledge producing company. New York.
- Peters, T. J. (1997). The circle of innovation. New York, Knopf.
- Plaskoff, J. (2003). Intersubjectivity and Community Building: Learning to learn Organizationally. The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. M. Easterby-Smith and M. A. Lyles. Oxford, Blackwell Publishing Ltd.: 161-184.
- Repstad, P. (1993). Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations. New York, Free Press.
4th ed. 1995
- Rundberg, M. (2009). "Wengers praksisfellesskap." Bedre skole(3): 6.
- Senge, P., A. Leiner, et al. (1999). Forandringens formationer : utfordringerne i at bevare fremdriften i den lærende organisation.
- Senge, P. M. (1996). "Leading Learning Organizations; The Bold, the Powerful, and the Invisible." The leader of the future: 10.
- Senge, P. M. (1999). Den femte disiplinen: Kunsten å skape den lærende organisasjon. Oslo, Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Stensaasen, S. and O. Sletta (1996). Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper. Oslo, Universitetsforlaget.
- Store Norske Leksikon, S. (2011). Praktisere. Store norske leksikon. Oslo, Fritt Ord og Sparebankstiftelsen.
- Store Norske Leksikon, S. (2012). Rasjonalisme - Filosofi. F. lisens, Fritt Ord og Sparebankstiftelsen.
- Thagaard, T. (2002). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Oslo, Fagbokforlaget.
- Vera, D. and M. Crossan (2003). Organizational Learning and Knowledge Management: Toward an Integrative Framework. Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. M. Easterby-Smith and M. A. Lyles. Oxford, Blackwell Publishing.
- Wadel, C. (2002). "Den mellommenneskelig forankning av læring. Praksisfellesskap og læringsforhold." Norsk pedagogisk tidsskrift(5): 6.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice; Learning, Meaning and Identity. New York, Cambridge University Press.

Wenger, E. (2006). "Communities of Practice - a brief introduction." Retrieved 100412, 2012, from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>.

Whitney, D. and A. Trosten-Bloom (2003). The power of Appreciative Inquiry: A practical guide to positive change. San Fransisco, Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Widerberg, K. (2004). Oppgaveskriving: veien til lystbetont skrijving og gode rutiner. Oslo, Universitetsforl.

2. oppl. 2008 med 13-sifret ISBN